Hildegard Feislachen

‚Ich kann jetzt wirklich etwas sagen‘

Zum Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen in der sonderpädagogischen Förderung körperbehinderter Schüler

Erste Staatsexamensarbeit

— 2000 —

föpäd.net

www.foepaed.net

Hinweise zum Urheber- und Nutzungsrecht

- Das Urheberrecht am vorliegenden Texten liegt allein beim Autor bzw. bei der Autorin.
- Der Nutzer bzw. die Nutzerin dürfen die vorliegende Veröffentlichung für den privaten Gebrauch nutzen. Dies schließt eine wissenschaftliche Recherche ein. Für das Zitieren sind die entsprechenden Regelungen zu beachten (sieh unten).
- Der Nutzer bzw. die Nutzerin des vorliegenden Textes erkennen das Urheberrecht des Autoren bzw. der Autorin an.
- Vervielfältigung und Verbreitung der vorliegenden Veröffentlichungen bedarf der Genehmigung des Autors bzw. der Autorin.

Hinweise zum Zitieren von Online-Dokumenten

Die Veröffentlichungen auf den Seiten von föpäd.net sind ebenso wie Texte in Druckmedien zitierfähig.

In der Quellenangabe müssen folgende Informationen enthalten sein:
- Name der Autorin bzw. des Autors,
- Titel (und eventuell Untertitel)
- Internet-Adresse (URL),
- Abrufdatum.

Beim Zitieren von Texten, die auf den Seiten von föpäd.net veröffentlicht sind, geben Sie bitte die Internet-Adresse (URL) der pdf-Datei des von Ihnen zitierten Dokuments an.

Quellenangabe für diese Veröffentlichung:

Feislachen, Hildegard: ‚Ich kann jetzt wirklich etwas sagen'. Zum Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen in der sonderpädagogischen Förderung körperbehinderter Schüler.
Online im Internet: URL: http://www.foepaed.net/volltexte/feislachen/komm-hilfen.pdf

1 EINLEITUNG 4

2 BEGRIFFSKLÄRUNGEN 6

2.1 INFANTILE ZEREBRALPARESE 6

2.2 DYSARTHRIE 8

2.3 KOMMUNIKATION 10

2.4 UNTERSTÜTZTE KOMMUNIKATION 12

3 KOMMUNIKATION BEI KINDERN MIT ZEREBRALPARESE 14

3.1 DIE KOMMUNIKATIONSENTWICKLUNG BEI KINDERN MIT INFANTILER ZEREBRALPARESE 14

3.2 AUSWIRKUNGEN EINGESCHRÄNKTER KOMMUNIKATION IM RAHMEN EINER GANZHEITLICHEN ENTWICKLUNG 18

3.2.1 Körpererfahrung 19

3.2.2 Bewegung 20

3.2.3 Kognition 21

3.2.4 Wahrnehmung 21

3.2.5 Sozialerfahrung 22

3.2.6 Gefühle 23

3.3 MÖGLICHKEITEN DER UNTERSTÜTZTEN KOMMUNIKATION ALS KOMPENSATION DER BEEINTRÄCHTIGTEN LAUTSPRACHE 23

3.3.1 Ziele kommunikativer Förderung 24

3.3.2 Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation 25

4 ELEKTRONISCHE KOMMUNIKATIONSHILFEN 28

4.1 DIE GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG DER UNTERSTÜTZTEN KOMMUNIKATION UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG VON ELEKTRONISCHEN KOMMUNIKATIONSHILFEN 28

4.2 SYSTEMATIK ELEKTRONISCHER KOMMUNIKATIONSHILFEN 31

4.2.1 Ausgabemöglichkeiten 32

4.2.2 Eingabemöglichkeiten 33

4.2.3 Speicher- und Abrufmöglichkeiten von Inhalten 34

4.3 VORSTELLUNG EINIGER ZEITGEMÄßER ELEKTRONISCHER KOMMUNIKATIONSHILFEN 36

http://www.foepaed.net

4.3.1 Die Chatbox 36
4.3.2 Der Alphatalker 37
4.3.3 Der Deltatalker 38
4.3.4 Der DigiVox 39
4.3.5 Aladin Mobil System und Zebulon 40
4.3.6 Der BIGmack 41

5 ÜBERLEGUNGEN ZUM EINSATZ ELEKTRONISCHER KOMMUNIKATIONSHILFEN IN DER SONDERPÄDAGOGISCHEN FÖRDERUNG 42

5.1 MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN ELEKTRONISCHER KOMMUNIKATIONSHILFEN 42
5.2 VORAUSSETZUNGEN FÜR DEN EINSATZ ELEKTRONISCHER KOMMUNIKATIONSHILFEN 45
5.3 DIAGNOSTISCHE VORÜBERLEGUNGEN 48
5.4 ANHALTSPUNKTE FÜR DIE AUSWAHL EINER ELEKTRONISCHEN KOMMUNIKATIONSHILFE 51
5.5 KONSEQUENZEN FÜR DIE SONDERPÄDAGOGISCHE ARBEIT 55
5.5.1 Interdisziplinäre Zusammenarbeit 55
5.5.2 Die Auswahl des Vokabulars 56
5.5.3 Früher Einsatz von Kommunikationshilfen 58
5.5.4 Die Bedeutung des Spiels 59
5.5.5 Der Einsatz im Unterricht 60
5.5.6 Erwartungen 61

6 UNTERSUCHUNG ZUM EINSATZ ELEKTRONISCHER KOMMUNIKATIONSHILFEN AN SCHULEN FÜR KÖRPERBEHINDERTE IN NIEDERSACHSEN 62

6.1 ERKENNTNISINTERESSE DER UNTERSUCHUNG 62
6.2 DIE METHODE DER UNTERSUCHUNG 62
6.3 DAS VORGEHEN BEI DER DATENERHEBUNG 64
6.4 DAS VORGEHEN BEI DER AUSWERTUNG 66
6.5 ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG 68
6.5.1 Der Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen im Unterricht 70

http://www.foepaed.net

6.5.2 Einflussnahme des Lehrers auf die Kommunikation zwischen sprechenden Schülern und Schülern, die einen Sprachcomputer benutzen 72

6.5.3 Die Organisation der zusätzlichen Fördermaßnahmen für Schüler mit einer elektronischen Kommunikationshilfe 73

6.5.4 Fortbildungsmöglichkeiten 74

6.5.5 Der Anschaffungsweg elektronischer Kommunikationshilfen 76

6.5.6 Außerschulischer Bereich 76

6.5.7 Wünsche 78

6.6 SCHLUSSFOLGERUNGEN AUS DEN UNTERSUCHUNGSERGEBNISSEN 79

6.6.1 Auswertung der Kurzfragebögen 79

6.6.2 Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis 82

6.6.3 Probleme und Lösungen 84

6.6.4 Interessen und Wünsche 85

6.7 ZUSAMMENFASSUNG 85

7 GESAMTZUSAMMENFASSUNG 87

8 LITERATURVERZEICHNIS 89

9 ANHANG 95

9.1 ANSCHREIBEN AN DIE SCHULLEITUNG 95

9.2 KURZFRAGEBOGEN 96

9.3 LEITFADEN FÜR DAS INTERVIEW 98

9.4 TRANSKRIPTE DER INTERVIEWS 100

http://www.foepaed.net

1 Einleitung

„Ich fühlte mich sehr ausgeschlossen, weil ich nicht sprechen kann. Der Computer hat mich in die Lage versetzt, mir selbst zu helfen. Ich kann jetzt wirklich etwas „sagen“ und nicht nur auf simple Ja/Nein-Fragen durch Augenzwinkern antworten.“ Dieser Kommentar aus dem Jahr 1990, stammt von der damals 19jahrigen Marketa, einer nichtsprechenden, fast völlig bewegungsunfähigen Schülerin (vgl. Kristen 1990, 23).

Elektronische Kommunikationshilfen habe ich zum ersten Mal 1999 in einem Seminar im Rahmen meines Studiums der Körperbehindertenpädagogik kennengelernt. Mit Hilfe eines Selbstversuchs wurde mir dort das erste Mal bewusst vor Augen geführt, welche Bedeutung die Lautsprache für die Verständigung mit anderen Menschen hat und wie selbstverständlich ich dieses bisher hingenommen hatte. Für diesen Selbstversuch habe ich eine Karte bekommen mit dem Satz „Ich möchte gerne eine Cola und eine Pommes rot/weiß.“ Ich habe mir einen Gesprächspartner gesucht, der durch gezielte Ja-Nein-Fragen diesen Wunsch herausbekommen sollte. Als Antwortmöglichkeit stand mir – wie auch Marketa, bevor sie ihren Sprachcomputer bekam – nur ein Augenzwinkern für „Ja“ zur Verfügung. Bei der Antwort „Nein“ zeigte ich keinerlei Reaktion. Sehr schnell bekam mein Gegenüber heraus, dass ich etwas zu trinken möchte, nach einigen weiteren Fragen auch, dass es Cola sein sollte. Danach lehnte er sich entspannt zurück, stolz, dass er meinen Wunsch so schnell herausbekommen hatte. Da ich nicht lautstark protestieren durfte, merkte er nicht, dass mein Wunsch nicht vollständig erkannt worden war.

Ich möchte nicht für mich in Anspruch nehmen, dass ich mich durch diesen Versuch in die Lage nichtsprechender Menschen hineinversetzen konnte, aber in Ansätzen habe ich erfahren, welcher Abhängigkeit und Hilflosigkeit man ausgesetzt sein kann, wenn man nicht über Lautsprache kommunizieren kann.

Um so mehr stieg mein Interesse daran, welche Möglichkeiten durch den Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen geschaffen werden können. Aus diesem Interesse heraus ergab sich für mich dieses Thema für meine schriftliche Hausarbeit.

Die Zielgruppe dieser Arbeit umfasst den Personenkreis nichtsprechender Schüler. Insbesondere werde ich dabei auf Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen und damit verbundenen schweren Dysarthrien eingehen. Diese Behinderungsbilder sowie

http://www.foepaed.net

die Begriffe Kommunikation und Unterstützte Kommunikation werde ich in Kapitel 2 näher beschreiben.

In Kapitel 3 thematisiere ich die Kommunikationsentwicklung bei Kindern mit Cerebralparese sowie daraus resultierende Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung. In einem weiteren Schritt stelle ich verschiedene Kompensationsmöglichkeiten für die Lautsprache aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation vor, so dass eine Einordnung von elektronischen Kommunikationshilfen innerhalb dieses Gebietes möglich ist.

Im vierten Kapitel setze ich mich mit der Entwicklung elektronischer Kommunikationsgeräte auseinander sowie mit den charakteristischen Eigenschaften dieser Hilfsmittel. Dabei beschränke ich mich im Rahmen dieser Arbeit auf Kommunikationsgeräte, die in erster Linie für die Nahkommunikation von Mensch zu Mensch eingesetzt werden. Schwerpunktmäßig werde ich dabei Geräte mit Sprachausgabe thematisieren, da die Lautsprache in der Nahkommunikation eine besonders bedeutsame Rolle einnimmt. Möglichkeiten der Fernkommunikation wie z. B. Telefonieren und Schriftverkehr werde ich weitestgehend vernachlässigen.

Im folgenden Kapitel werden Überlegungen angestellt, die es beim Einsatz elektronischen Kommunikationshilfen in der sonderpädagogischen Förderung zu beachten gilt. Zur Sprache gebracht werden hierbei Überlegungen, die vor, während und nach der Anschaffung eines Sprachcomputers relevant sind.

Ausgehend vom theoretischen Hintergrundwissen habe ich im letzten Kapitel die Verbindung zur schulischen Praxis hergestellt, indem ich Lehrer, die an Schulen für Körperbehinderte unterrichten, zum Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen an ihrer Schule befragt habe. Praxiserfahrungen, Probleme und Wünsche bezüglich dieses Gebietes werden dabei im Vordergrund stehen.

Anmerkungen

Dieser Text wurde in männlicher Form geschrieben. Der Inhalt gilt für Frauen und Mädchen entsprechend in weiblicher Form. Da die Thematik dieser Arbeit keiner geschlechtsspezifischen Unterscheidung bedarf, schien mir diese Variante zu Gunsten des Leseflusses gerechtfertigt.

In diesem Text ist oft von „Kindern“ die Rede. Dabei sollte stets auch an Jugendliche bzw. junge Erwachsene gedacht werden.

http://www.foepaed.net

2 Begriffsklärungen

In den Kapiteln 2.1 und 2.2 geht es um eine Beschreibung der hier interessierenden Schülergruppe: nichtsprechende körperbehinderte Kinder und Jugendliche. Viele unterschiedliche Behinderungen können zur Folge haben, dass eine Verständigung über gesprochene Sprache keine zufriedenstellende Kommunikation mit anderen Menschen ermöglicht. Im Folgenden beschränke ich mich auf die Behinderungsform der infantilen Zerebralparese, denn Kinder und Jugendliche mit einer infantilen Zerebralparese bilden den größten Anteil der Schüler an Schulen für Körperbehinderte. „Ein Blick in die Körperbehindertenschulen zeigt, dass dort die Mehrheit der Kinder von dieser Schädigung betroffen ist – nach Wehr-Herbst (1988, 184) sind dies 73 %“ (Köster / Schwager, 1999, 12).

2.1 Infantile Zerebralparese

Die infantile Zerebralparese (auch zerebrale Bewegungsstörung genannt) ist eine bleibende, nicht fortschreitende Bewegungs- und Haltungsstörung in Folge einer Schädigung des Gehirns während der frühkindlichen Entwicklungsstadien (vgl. Feldkamp 1996, 13).
Der zusammengesetzte Begriff „infantile Zerebralparese“ lässt sich aus dem Lateinischen und Griechischen herleiten: Infantil (von lat. „infans“) bedeutet „kindlich“. Dies ist ein Hinweis auf den Zeitpunkt der Entstehung. Dieser liegt zwischen dem sechsten Monat der Schwangerschaft und dem Ende des zweiten Lebensjahres des Kindes (vgl. Lingen 1994, 11). Zerebral (von lat. „cerebrum“) heißt übersetzt „Gehirn“. Parese (von gr. „paresis“) meint „Erschlaffung“, was nach Kalbe (1981, 25) nicht im Sinne von fehlender Kraft gebraucht wird, sondern als Bewegungsstörung bezüglich der Koordination verstanden wird.

Die Entstehung eines frühkindlichen Hirnschadens kann unterschiedliche Ursachen haben. Schädigungsmöglichkeiten bestehen vor der Geburt durch Infektionen der Mutter, während der Geburt durch Sauerstoffmangel und Gehirnblutungen und nach der Geburt durch Entzündungen im Bereich des Gehirns oder der Hirnhäute. Als Hauptursache wird aber der Sauerstoffmangel während der Geburt gesehen. (vgl. Stadler 1998, 14).

http://www.foepaed.net

Die Muskelspannung kann hypertonisch, atonisch oder hypotonisch sein. Die Spannungen unterschiedlicher Muskelgruppen sind meistens nicht angemessen aufeinander abgestimmt, so dass gezielte, koordinierte Bewegungen schwierig sind. Reflexe treten unvermittelt auf. Die Symptomatik kann sich durch besondere zielgerichtete Anstrengung verstärken, was auch beim Einsatz von Kommunikationshilfen berücksichtigt werden muss (siehe auch Kapitel 5.2).

Je nach Art der abweichenden Muskelspannung wird die infantile Zerebralparese in drei verschiedene Formen unterteilt:

1. Spastische Lähmungen: Hierbei ist der Muskeltonus dauernd erhöht und die Muskelreflexe sind meistens gesteigert. Eine besondere Steifheit bzw. Verhärtung der Muskulatur und dadurch bedingte langsame Bewegungen der betroffenen Gliedmaßen zeichnet diese Form aus. Die Spastik ist mit 92 % die häufigste Erscheinungsform der infantilen Zerebralparese (vgl. Feldkamp 1996, 17).
2. Athetose: Sie ist gekennzeichnet durch unwillkürliche, ausfahrende Bewegungen der Gliedmaßen. Der Muskeltonus ist stark schwankend. Häufig fehlt die Kontrolle der Mimik.
3. Ataxie und Hypotonie: Kennzeichnend für diese Form sind eine niedrige Muskelspannung und Gleichgewichtsstörungen. Bei der Ausführung von Bewegungen kommt es zu Störungen der Ziel- und Richtungssicherheit. Feinmotorische Bewegungsabläufe werden oft von heftigem Zittern begleitet (vgl. Stadler 1998, 14).

Eine weitere geläufige Klassifizierung bezieht sich auf die nähere Beschreibung der betroffenen Körperteile. Unterschieden werden:

- Tetraplegie: Alle vier Extremitäten sowie Kopf und Rumpf sind betroffen.
- Diplegie: Besonders betroffen sind die Beine und der Beckengürtel.
- Hemiplegie: Arm und Bein einer Körperhälfte ist betroffen.
- Paraplegie: Nur die Beine sind betroffen.
- Monoplegie: Nur ein Arm oder ein Bein ist betroffen. Die Monoplegie ist eher selten.

(vgl. Stadler 1998; Bobath / Bobath 1989)

http://www.foepaed.net

Es ist oft nicht einfach, die verschiedenen Erscheinungsformen genau zu differenzieren, da sie meist als Mischformen vorkommen. Hinzu kommen auch noch die unterschiedlichen Schweregrade, die die Schädigung haben kann: Sie kann von einer minimalen Bewegungsbeeinträchtigung bis hin zur Unfähigkeit von Willkürbewegungen reichen (vgl. ISB 1993, 12). Neben Haltungs- und Bewegungsstörungen kommt es häufig auch zu weiteren Beeinträchtigungen wie Sprach- und Wahrnehmungsstörungen und Anfallsleiden (Epilepsie).
„Im Zusammenhang mit einer beeinträchtigten gesprochenen Sprache handelt es sich in der Regel um Kinder mit schweren Formen der zerebralen Bewegungsbehinderung, also um Kinder, deren Funktionsfähigkeit von Armen und Beinen so eingeschränkt ist, daß sie meistens auf den Rollstuhl angewiesen sind und Greifen nur bedingt oder gar nicht möglich ist“ (Köster / Schwager 1999, 13).

2.2 Dysarthrie

Die Dysarthrie (gr.: artikulieren) ist eine Sprechstörung, die in Folge einer Störung der an der Sprechmotorik beteiligten nervalen Strukturen auftritt (vgl. Pschyrembel, 356). Häufig tritt sie im Zusammenhang mit einer zerebralen Bewegungsstörung auf, vor allem bei Athetosen. „Die Dysarthrie ist die typische motorische Sprechstörung bei Zerebralparese“ (Feldkamp 1996, 159).

Die Angaben der Häufigkeit dieser Sprechstörung bei Zerebralparesen schwanken zwischen „bis zu 50 % aller cerebral bewegungsgestörten Kinder im Grundschulalter (im Hauptschulalter geringerer Prozentsatz)“ (Haupt 1989, 100) und 60-80 % (vgl. Hedderich 1991, 29; n. Köster / Schwager 1999, 14).

Folgende Frühsymptome für Dysarthrie lassen sich bereits im Säuglingsalter beobachten: Speichelfluss, unzureichender oder fehlender Mundschluss, Schluckschwierigkeiten, Trinkschwäche, Atemprobleme, Verzögerung oder Ausbleiben des Lallens und der weiteren Sprechentwicklung und pathologische oder nicht vorhandene Reflexe des Säuglings (vgl. Haupt 1983, 291).
Die Art der Sprechschwierigkeit kann sehr unterschiedlich sein. Die Veränderungen gegenüber dem normalen Sprechen äußern sich bei der Sprechgeschwindigkeit, der Lautstärke sowie an einer vermehrten Sprechanstrengung. „ Die Sprache ist stoßend,

mühevoll, insgesamt sehr verlangsamt, einzelne Wörter oder Laute können aber schnell kommen, Sie ist stark näselnd, verwaschen. (...) Die Lautstärke ist ganz unkontrolliert wechselnd“ (Feldkamp 1996, 159).

Die Schweregrade der Sprechschwierigkeiten bei einer Dysarthrie können ganz unterschiedliche Ausmaße annehmen: von leichten Artikulationsfehlern bis hin zur Unfähigkeit, die Sprechorgane ausreichend zu bewegen, um auch nur irgendein Wort verständlich aussprechen zu können. Dabei liegt meistens ein Zusammenhang zwischen dem Schweregrad der zerebralen Bewegungsstörung und dem der Dysarthrie vor (vgl. Köster / Schwager 1999, 15).

Kann ein Mensch nicht mehr über Lautsprache in Kommunikation treten, so liegt eine Anarthrie vor, die den schwersten Ausprägungsgrad der Dysarthrie darstellt. Nach Haupt (1989, 101) sind dies ca. 10 % der Kinder mit zerebralen Bewegungsstörungen. Auf Grund der erheblichen Bewegungsbehinderung ist es für diese Menschen kaum möglich, sich über nonverbale Kommunikationssysteme wie z. B. Gestik, Mimik oder Zeichensprache zu verständigen. In der neueren Literatur wird an Stelle von Anarthrie auch teilweise von schwerer Dysarthrie gesprochen (vgl. Oskamp 1993, 429). „Nach Auffassung der Autorinnen sollte man von Anarthrie nur dann sprechen, wenn selbst die engsten Bezugspersonen die Lautäußerungen des Kindes nicht verstehen können. Da dies wohl nur äußerst selten der Fall sein dürfte, werden wir in Anlehnung an die neuere Literatur (Oskamp 1993; Braun 1994) im weiteren Verlauf nur noch von ‚schwerer Dysarthrie‘ sprechen“ (Köster / Schwager 1999, 16).

Kinder und Jugendliche mit einer schweren Dysarthrie oder einer Anarthrie – also Kinder und Jugendliche, die sich auf Grund einer zerebralen Bewegungsstörung nicht verständlich oder gar nicht über Lautsprache verständigen können – gehören zu dem Personenkreis, um den es in dieser Arbeit schwerpunktmäßig gehen soll. Das heißt aber nicht, dass die hier vorgestellten pädagogischen und therapeutischen Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation sich nicht auch auf andere Personengruppen übertragen lassen.

http://www.foepaed.net

2.3 Kommunikation

Der Begriff „Kommunikation“ stammt vom lateinischen „communicatio“ ab und bedeutet „Mitteilung“. Hiermit ist im weitesten Sinne die Übermittlung und das Empfangen von Informationen oder Nachrichten gemeint. Diese Übermittlung kann über verschiedene Medien erfolgen und sich über unterschiedliche Entfernungen erstrecken. Besonders in den letzten Jahren hat der schnelle Informationsaustausch über große Entfernungen – z. B. durch die Internettechnologie – für unsere Gesellschaft an Bedeutung gewonnen.

Watzlawick weist mit seinem Axiom „man kann nicht nicht kommunizieren“ (1969, 53) auf die Bedeutung von Kommunikation für das menschliche Leben hin. Demnach bedeutet Kommunikation, dass zwischen mindestens zwei Menschen ein Verhalten vorliegt, das etwas bestimmtes ausdrückt bzw. vermittelt. Diese Vermittlung erfolgt verbal oder nonverbal. Da es kein Gegenteil von Verhalten gibt, ist es unmöglich, sich nicht zu verhalten (vgl. Watzlawick, 1969, 51 f.). Jedes Verhalten hat also einen Mitteilungscharakter, so dass Kommunikation besteht. Es kommt nicht nur darauf an, was ausgedrückt wird, sondern auch darauf, wie etwas ausgedrückt wird. Gemeint sind hier nonverbale Kommunikationsformen wie Mimik, Gestik oder Körpersprache.
Sevenig nennt weitere Kommunikationsformen, die besonders in der sonderpädagogischen Förderung eine Rolle spielen. Er teilt sie in folgende sechs Bereiche ein:

- visuelle Kommunikation
- taktile Kommunikation
- vibratorische Kommunikation
- geruchliche und geschmackliche Kommunikation
- thermische Kommunikation
- somatische Kommunikation

„All diese Kommunikationsbereiche spielen in der Förderung nichtsprechender schwerstbehinderter Kinder eine große Rolle, da wegen der Schwere der motorischen Beeinträchtigung ein Aufbau der Lautsprache in den meisten Fällen unmöglich ist“ (Sevenig 1994, 12).
Das Hauptmedium der Kommunikation ist die Sprache. Diese ermöglicht es den Menschen, Informationen sowohl in mündlicher (stimmlicher) als auch in schriftli-

cher (nichtstimmlicher) Form weiterzugeben. Die Lautsprache ist für die Nahkommunikation von besonderer Bedeutung, da sie ständig verfügbar ist und somit spontan in Gesprächen eingesetzt werden kann. Außerdem überschreitet sie Distanzen, so dass die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners erreicht werden kann.

Frey beschreibt den Ablauf sprachlicher Kommunikation folgendermaßen:

„ Ein Sprecher codiert aus seinem kognitiven Repertoire mit einer bestimmten Absicht eine Nachricht, die er über einen Kanal als Zeichen einem Hörer sendet, der das Zeichen gemäß seines kognitiven Repertoires und gemäß seiner Erwartungshaltung decodiert und so eine Nachricht erhält. Damit eine Verständigung beider Kommunikationspartner möglich ist, müssen sie über einen gemeinsamen Zeichenvorrat – hier einen gemeinsamen Sprachcode – verfügen“ (Frey, 1989, 171).

Kommunikation läuft jedoch nie in eine Richtung ab. Es entsteht eine Wechselbeziehung (Interaktion) zwischen den Kommunikationspartner, wie folgendes Schaubild verdeutlicht:

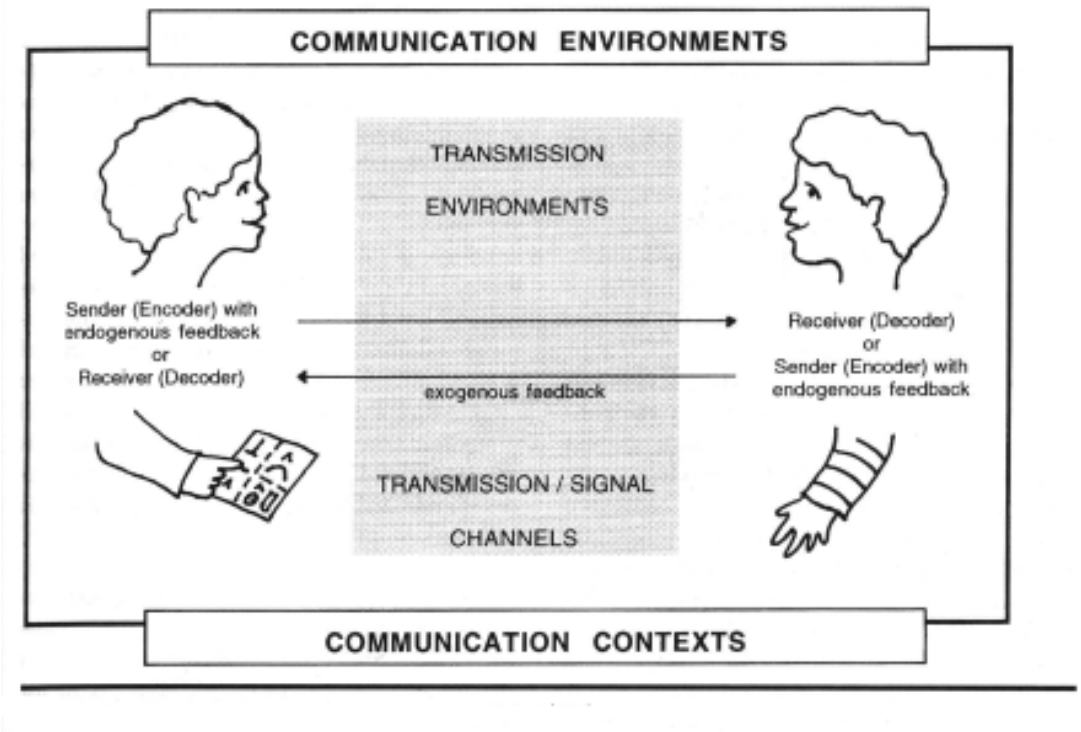

Abbildung 1: „Basic Elements of the Human Communication Model“ (Lloyd / Fuller / Arvidson, 1997, 7)

Der Kommunikationsprozess läuft also in vier verschiedenen Phasen ab: Die Verschlüsselung (Encodierung) durch den Sender einer Nachricht, die Übermittlung (Transmission;) der Nachricht mit Hilfe bestimmter Signale, die Entschlüsselung

(Decodierung) der Nachricht durch den Empfänger und seine Reaktion (Feedback) auf die erhaltene Nachricht.
Ob die Nachricht verstanden wird, hängt zum einen von der Deutlichkeit der Signale ab, zum anderen aber auch von den kognitiven Fähigkeiten des Empfängers: „Dessen Aufmerksamkeit und Befindlichkeit, seine Vorerfahrungen, Denkfähigkeiten und Einstellungen bestimmen, ob und wie unsere Signale ankommen“ (Kristen, 1994a, 10).

2.4 Unterstützte Kommunikation

Der Begriff „Unterstützte Kommunikation“ wird in Deutschland seit 1992 benutzt und ist die gebräuchliche deutsche Übersetzung für „augmentative and alternative communication (AAC)“ (vgl. Kristen 1994, 15). Die wörtliche Übersetzung für augmentative and alternative communication lautet „vermehrte und alternative Kommunikation“. Anwendung finden teilweise auch Begriffe wie „ergänzende und ersetzende Kommunikation“ (EEK) oder „erweiterte und alternative Kommunikation“ (EAK) (vgl. Schlosser 1992, 226; Bundschuh u.a. 1999, 516). Gemeint sind damit jeweils „alle pädagogischen und therapeutischen Maßnahmen, die eine Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten bei Menschen ohne Lautsprache bezwecken“ (Kristen 1994, 15).

Unterstützte Kommunikationsformen beziehen sich auf Menschen, die sich auf Grund einer angeborenen oder erworbenen Schädigung unverständlich oder gar nicht über Lautsprache ausdrücken können bzw. „nicht oder kaum mit der Hand (oder mit einfachen manuellen Hilfsmitteln) schreiben können“ (Kristen u.a. 1995, 1; zit. n. Arnusch / Pivit 1996, 14). Herkömmliche sprachtherapeutische Maßnahmen wurden bereits ohne Erfolg angewendet. Folgende Personengruppen gehören zur Zielgruppe von Unterstützter Kommunikation:

- Menschen mit angeborenen Schädigungen (z. B. geistige Behinderung, Zerebralparesen)
- Menschen mit erworbenen Schädigungen (z. B. durch Unfälle, Infektionen oder Schlaganfälle)
- Menschen mit progressiven Erkrankungen (z. B. Muskeldystrophie, Multiple Sklerose)

- Menschen mit temporär eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten

(vgl. Schlosser 1992, 226; Kristen 1994, 15)

Das Hauptziel von Unterstützter Kommunikation besteht darin, die Kommunikationsmöglichkeiten nichtsprechender Menschen kurz- oder langfristig zu verbessern und zu erweitern. Sie möchte dazu beitragen, Verständigungsfrustrationen abzubauen und erfolgreiche Kommunikationserfahrungen aufzubauen. Ziel ist es, dass Bedürfnisse und Wünsche besser ausgedrückt werden können und so durch Bezugspersonen besser wahrgenommen werden können. Hierfür stehen unterschiedliche Hilfsmittel, Strategien und Techniken zur Verfügung (siehe auch Kapitel 3.3). Ist ein Mensch gar nicht in der Lage, sich über Lautsprache zu verständigen, haben die Kommunikationshilfen eine ersetzende (alternative) Funktion. Ergänzend (augmentative) wirken die Kommunikationshilfen mit zunehmender Sprechfähigkeit (vgl. Braun 1994, 3). Der Einsatz dieser Hilfen soll negativen Auswirkungen der kommunikativen Einschränkungen möglichst früh entgegenwirken, bevor es zur Resignation kommt und das Kind das Interesse am Kommunizieren verliert. Wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass sich der frühe Einsatz von Unterstützter Kommunikation nicht negativ auf die Entwicklung der Lautsprache auswirkt, sondern sie sogar im Gegenteil eher fördert. Hoffmann-Schöneich (1998) spricht sich ausdrücklich für einen Einsatz von Unterstützter Kommunikation bereits im Kleinkind- oder Kindergartenalter aus, wenn ein Kind sich nicht ausreichend über die Lautsprache mitteilen kann.

Ein weiteres Ziel von Unterstützter Kommunikation ist es, sowohl den nichtsprechenden als auch den sprechenden Gesprächspartnern beizubringen, mit Missverständnissen und Fehlinterpretationen angemessen umzugehen, da sich diese in Gesprächsinteraktionen nicht immer vermeiden lassen (vgl. Kristen 1994a, 15).

Ursula Braun (1994, 4) formuliert zusammenfassend folgende Leitfrage der Unterstützten Kommunikation: „Wie kann dieser Mensch was welchen Partnern in welchen Situationen so mitteilen, daß er verstanden wird?“ Hieran wird deutlich, wie individuell die unterstützenden Kommunikationsmaßnahmen sein müssen, wenn man diesen Leitgedanken angemessen berücksichtigt. Eine Rolle spielen hierbei u. a. das Sprachverständnis, kognitive und motorische Möglichkeiten, das Wahrnehmungsvermögen, die Bezugspersonen und das Umfeld der betreffenden Person.

http://www.foepaed.net

3 Kommunikation bei Kindern mit Zerebralparese

3.1 Die Kommunikationsentwicklung bei Kindern mit infantiler Zerebralparese

Zu Beginn dieses Kapitels beschreibe ich zuerst die Kommunikationsentwicklung bei nichtbehinderten Kindern, um einen Vergleich zur Entwicklung der Kommunikation bei Kindern mit Zerebralparese herzustellen.

Während seinen ersten Wochen und Monaten lernt ein Säugling nach und nach, wie er mit seinen Eltern in Interaktion treten kann.

Zu Beginn seiner Entwicklung reagiert ein Säugling auf äußere Reize oder weist unbewusst auf seine eigenen Befindlichkeiten hin. Durch Veränderungen von Körperspannung und Atmung, durch Lächeln oder Schreien signalisiert das Baby, ob es sich wohl fühlt oder ob es ihm schlecht geht. Auf bestimmte Reize reagiert es mit Hin- oder Wegschauen. Es setzt also seine motorischen Fähigkeiten wie Blickkontakt, Kopfbewegungen, Mimik und auch Lautäußerungen ein. „All diese Verhaltensweisen des Kindes informieren seine Mutter, obwohl das Kind selbst in dieser Entwicklungsphase noch nicht um seine eigenen Bedürfnisse weiß und auch noch nicht weiß, dass es etwas mitteilen kann“ (Kane 1996, 50).

Die Eltern gehen intuitiv auf ihr Kind ein, ahmen seine Laute nach und interpretieren unentwegt die Signale, die ihr Kind aussendet. Wenn man Eltern mit ihren Säuglingen beobachtet, kann man sehen, wie die Eltern die kommunikativen Fähigkeiten ihres Kindes unterstützen, indem sie davon ausgehen, dass ihre Kinder durch bestimmte Signale gezielte Wünsche ausdrücken wollen. Sie kommentieren Verhaltensweisen oder Lautäußerungen ihres Kindes beispielsweise so: „Ah, du hast bestimmt Durst, nicht wahr?“, „Ja, du möchtest gerne dieses Spielzeug haben. Hier hast du es.“, oder „Ja, das gefällt dir.“ Oder die Eltern ahmen bestimmte Laute (z. B. Lallmonologe) ihres Kindes nach, so dass dieses immer wieder Rückmeldungen über sein Verhalten bekommt.

„Die Zwiegespräche von Eltern – Kind – Paaren stellen eine ausgesprochen ideale didaktische Situation dar. (...) Sie (die Eltern) vermitteln Neues nur dann, wenn das Kind aufmerksam ist. Sie gestalten ihre Anregungen einfach und wiederholen sie geduldig unzählige Male am Tag. (...), dagegen übersehen sie anfängliche Fehler, loben und betonen die kleinsten Teilerfolge“ (Papousek / Papousek 1989, 35). Pa-

http://www.foepaed.net

pousek und Papousek bezeichnen dieses Verhalten der Eltern als „intuitive Didaktik“.

Die Eltern reagieren regelmäßig auf die noch undifferenzierten Interaktionsmuster ihres Kindes. So bringen sie ihrem Kind intuitiv bei, dass seine Verhaltensweisen und seine Lautäußerungen bestimmte Reaktionen bei ihnen zur Folgen haben: Lächeln verlängert den Kontakt, Schreien führt zur Kontaktaufnahme mit den Eltern, Lallen bringt die Eltern zum Brabbeln und Grimassen schneiden. Das Kind macht die frühe Erfahrung, dass es mit seinem Verhalten seine Umgebung beeinflussen kann. Es merkt, dass sich seine kommunikativen Bemühungen lohnen (vgl. Kristen 1994 a, 12).

Das Kind erlebt sich selbst als Verursacher und wird dadurch motiviert, bestimmte Verhaltensmuster zu wiederholen und auch zu variieren. Nach Bruner ist diese zwischenmenschliche Reaktion der Bezugspersonen der wirksamste Verstärker, der sich für ein lernendes Kind finden lässt. „Und das Zurückhalten sozialer Reaktionen auf kindliche Initiativen hin ist eine der stärksten Zurückweisungen, die man einem Kind antun kann“ (Bruner 1987, 20).

Während seines ersten Lebensjahres beginnt das Kind, seine Umwelt genauer zu erkunden. Es ist in der Lage, auf bestimmte Dinge zu zeigen und seine Motorik entwickelt sich so weit, dass es gezielt nach Dingen greifen kann, die es haben möchte (vgl. Kane 1996, 50).

Das Kind probiert an einem Gegenstand alle Bewegungen aus, die es vollziehen kann, um diesen genauer zu erkunden. Es greift nach einem Gegenstand, betastet ihn, steckt ihn in den Mund, schlägt ihn gegen unterschiedliche Materialien oder wirft ihn auf den Boden (vgl. Bruner 1987, 21). So lernt das Kind immer mehr, seine Umwelt zu begreifen und mit seinen Bezugspersonen auf vielerlei Weisen in Kontakt zu treten.

Im Laufe des zweiten Lebensjahres lernt das Kind, verbale Äußerungen zu nutzen. So kann es Kontakt mit seinen Bezugspersonen aufnehmen und das Verhalten dieser steuern. Die Möglichkeiten, sich über die Lautsprache zu verständigen, werden mit zunehmender Entwicklung immer differenzierter. Es lernt, Fragen zu stellen und die Eltern beantworten diese geduldig. Mit Hilfe der Sprache kann ein Kind sich erinnern, also Erlebnisse aus seiner Vergangenheit erzählen, Missverständnisse klären und seine Gefühle ausdrücken (vgl. Kristen 1994, 35).

http://www.foepaed.net

Eine harmonische soziale Interaktion zwischen einem Kind und seinen Eltern steht im engen Zusammenhang mit der Entwicklung von kommunikativen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten. Es erlebt auf unterschiedliche Weisen Zusammenhänge zwischen seinem eigenen Verhalten und den daraus entstehenden Auswirkungen. Eine wichtige Voraussetzung für diesen Entwicklungsprozess sind die motorischen Fähigkeiten.

Je nach Ausprägungsgrad der zerebralen Bewegungsstörung können sich bei einem Kind die Ausdrucksmöglichkeiten nur mit Einschränkungen entwickeln.
Möglichkeiten für erste Kommunikationserfahrungen durch Blickkontakte, im Arm gehalten werden und Berührungen sind bei Säuglingen mit infantiler Zerebralparese häufig schon in den ersten Lebenswochen stark eingeschränkt, da sie oftmals längere Klinikaufenthalte vor sich haben und so nicht den ständigen Kontakt zu einer Bezugsperson haben.
Zusätzlich wird der Aufbau einer wünschenswerten Eltern-Kind-Beziehung durch die eingeschränkten motorischen Möglichkeiten des Kindes erschwert. Kinder mit einer Zerebralparese sind häufig schon im Säuglingsalter nicht in der Lage, ihre Bedürfnisse auszudrücken, da es zu Verzerrungen von Mimik und Gestik kommt. So ist es ihnen oft unmöglich, Gefühle durch ihren Gesichtsausdruck zu zeigen oder Blickkontakt mit den Eltern aufzunehmen (vgl. Kristen 1994a, 12). Für die Eltern ist dies oft frustrierend und irritierend, denn die unkoordinierten und teilweise krampfartigen Bewegungen sind nur schwer differenzierbar (vgl. Papousek / Papousek 1989, 39). Das Kind kann die Zuwendung der Eltern nicht verstärken, was eine geringere Beschäftigung der Eltern mit ihrem Kind zur Folge haben kann. „Besonders bedrückend ist es für die Eltern, wenn sie von ihrem Kind scheinbar nicht für ihre Zuwendung belohnt werden. Wenn ein Kind z. B. den Blickkontakt vermeidet, wenn es auf die Anregungen der Eltern nicht reagiert, wenn es exzessiv schreit und sich nicht beruhigen lässt“ (Kristen 1994a, 13). Da die soziale Interaktion mit den Eltern jedoch sehr wichtig für die kommunikative Entwicklung des Kindes ist (Verstärkerfunktion), reagiert wiederum das Kind mit Verwirrung und Frustration. So kann es zu einer grundlegenden Störung in der Eltern-Kind-Beziehung kommen.
Dem behinderten Kind gelingt es oft kaum, durch eine gezielte Blickrichtung ein bestimmtes Objekt in seiner Umgebung anzuschauen, für das es sich interessiert. So ist es für die Bezugspersonen schwer, mit dem Kind ein gemeinsames Thema zu fin-

den. Schwierig wird es dadurch auch für diese Kinder, den Zusammenhang von Geräuschen und bestimmten Tätigkeiten herauszufinden, denn die eingeschränkte Halsmotorik verhindert gezielte Blicke in die Richtungen, aus denen sie Laute wahrgenommen haben (vgl. Kristen 1994, 36). Es entgehen ihnen auch wichtige mimische Regungen der Bezugspersonen in kommunikativen Situationen, da sie das Gesicht dieser nicht genau anvisieren können.

Hinzu kommt, dass Kinder mit zerebralen Bewegungsstörungen Objekte nur begrenzt heranholen können, um sie durch Abtasten, in den Mund stecken oder Herumschlagen genauer zu erkunden. Daraus resultiert oft eine große Unerfahrenheit der Kinder mit alltäglichen Umweltsituationen.

Bei Kindern mit schweren Dysarthrien sind neben den motorischen Einschränkungen im Hals-, Arm- und Beinbereich auch die Sprechorgane in ihrer Beweglichkeit gestört. „Beim Sprechen führen wir alle – ohne darüber nachzudenken – feine Bewegungen aus, während wir ausatmen; so bewegen wir z. B. Unterkiefer, Zunge und Lippen. Durch diese kleinen Bewegungen entstehen die Sprachlaute, aus denen sich Wörter zusammensetzen“ (Haupt 1989, 100). Diese Sprechbewegungen sind nicht oder nur sehr schwer zu lernen, wenn der Muskeltonus zu hoch, zu niedrig oder schwankend ist. Bei einem schwankenden Muskeltonus kommt es zu ungenauen Sprechbewegungen, die sich verwaschen anhören und dadurch unverständlich werden. Bei zu hoher Muskelspannung sind der Schulterbereich und der Nacken oft überstreckt, so dass der Mund nicht richtig oder gar nicht geschlossen werden kann. In dieser Position ist es nicht möglich, feine Bewegungen mit Unterkiefer, Lippen und Zunge auszuführen, die zum Sprechen nötig sind (vgl. Haupt 1989, 100).

Durch die Beeinträchtigung der lautsprachlichen Möglichkeiten kommt es in der frühen Kommunikationsentwicklung zu unverständlichen Lautbildungen, oder diese fehlen gänzlich. Die Eltern bekommen so nur wenige Impulse, verbale Äußerungen ihres Kindes nachzuahmen. Im weiteren Verlauf der kommunikativen Entwicklung kommt es für ein Kind mit schwerer Dysarthrie oft zu frustrierenden Erlebnissen. Häufig wird es von seinen Kommunikationspartnern falsch verstanden. Wenn es sich dann Mühe gibt, deutlicher zu sprechen, wird die Bewegungsstörung durch zusätzliche Anspannungen oft verstärkt, so dass Kontakte als Negativerlebnisse erfahren werden. Es passiert dann nicht selten, dass sich Gesprächspartner nach einigen vergeblichen Versuchen, das behinderte Kind zu verstehen, abwenden (vgl. Haupt 1989, 103).

http://www.foepaed.net

Die Kinder haben deshalb nicht die Möglichkeit, immer wieder nachzufragen, wenn sie etwas Neues entdecken und um eine nähere Erläuterung zu bitten. So verharren nichtsprechende Kinder oft in Passivität und warten ab, bis sie gefragt werden. Sie initiieren keine Gespräche, so dass oft nicht bemerkt wird, wenn sie etwas falsch verstanden haben. Es kann in seiner eigenen Welt aufwachsen, die möglicherweise voller Fehlinterpretationen ist, ohne dass es jemand bemerkt.

Durch die eingeschränkten motorischen und lautsprachlichen Möglichkeiten ist die Erfahrung der Umwelt und die damit verbundene Begriffsbildung erschwert. Untersuchungen haben jedoch ergeben, dass eine kognitive Entwicklung auch nur durch Zuhören und Zusehen möglich ist, wenn das Kind gezielte Anregungen bekommt. Es müssen ihm vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten von Menschen angeboten werden, „die dem Kind sehr zugewandt sind, die lernen, ihm von den Augen abzulesen, wofür es sich interessiert, die Erfahrungen ermöglichen“ (Haupt 1989, 101).

Auf diese Weise kann ein umfangreicher Wortschatz und ein Sprachverständnis aufgebaut werden. In der Fachliteratur wird diese Fähigkeit als „innere Sprache“ bezeichnet (Kristen 1994a, 14; Köster / Schwager 1999, 30). Die innere Sprache ist also das, was dem motorischen Sprechakt vorausgeht, nämlich die nicht ausgesprochene, stumme Sprache.

Zahlreiche biografische Veröffentlichungen nichtsprechender Menschen (z. B. Crossley / McDonald 1994, Maiwald 1994) machen deutlich, dass diese Menschen über eine umfangreiche innere Sprache verfügen können.

3.2 Auswirkungen eingeschränkter Kommunikation im Rahmen einer ganzheitlichen Entwicklung

Kommunikation hat Einfluss auf verschiedene Entwicklungsbereiche eines Menschen. Fröhlich (1989, 14ff) unterscheidet in seinem ganzheitlichen Entwicklungsmodell sieben Hauptentwicklungsbereiche: Körpererfahrung, Bewegung, Kognition, Wahrnehmung, Sozialerfahrung, Gefühle und Kommunikation. Diese verschiedenen Bereiche stehen alle in einer engen wechselseitigen Beziehung zueinander, was in der folgenden Darstellung des Modells deutlich wird:

http://www.foepaed.net

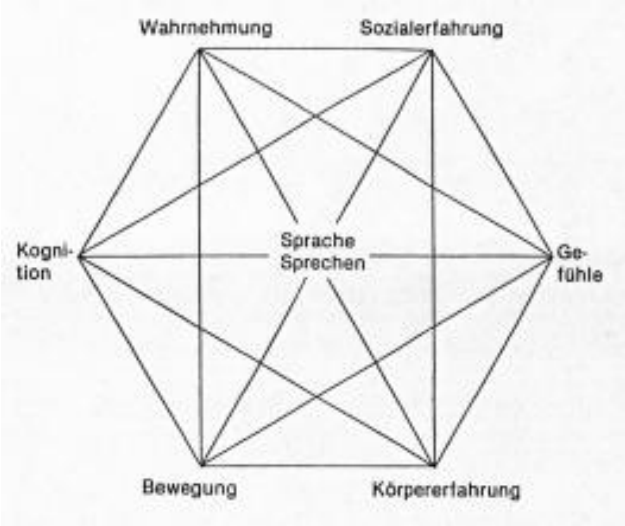

Abbildung 2: Ganzheitliches Entwicklungsmodell (Fröhlich 1989, 15)

„In diesen Hauptentwicklungsbereichen macht das Kind seine Erfahrungen. Diese Erfahrungen werden aktiv in der Begegnung mit dem eigenen Körper, mit der materialen und sozialen Umwelt gemacht. In einer erlebten Situation besteht für das Kind auf frühem Entwicklungsniveau stets eine Gleichzeitigkeit, eine Gleichwirklichkeit und Gleichgewichtigkeit der gemachten Erfahrung und der dadurch bewirkten Entwicklung“ (Fröhlich 1989, 14).

Eine Veränderung in einem dieser sieben Bereiche (z. B. durch Förderung oder Beeinträchtigung) – sei sie positiv oder negativ – hat demnach auch Auswirkungen auf die anderen sechs Bereiche. Fröhlich spricht hier die Ganzheitlichkeit eines Menschen an, die in der Persönlichkeitsentwicklung zum Ausdruck kommt. Im Folgenden soll genauer betrachtet werden, welche Auswirkungen eine stark eingeschränkte Kommunikation bei zerebral bewegungsgestörten Kindern auf die anderen Entwicklungsbereiche haben kann bzw. welche Wechselwirkungen zwischen dem kommunikativen Bereich und den anderen Bereichen bestehen können.

3.2.1 Körpererfahrung

Kinder mit zerebralen Bewegungsstörungen können auf Grund unzureichender Bewegungskontrolle und pathologischer Reflexe ihren Körper nur eingeschränkt oder gar nicht gezielt steuern. So ist es für sie schwierig, ihren Körper zu ertasten, ihre Arme und Beine auszustrecken oder anzuheben und so Grenzen ihres Körpers zu erfahren und ein Körperschema aufzubauen.

http://www.foepaed.net

Diese Erfahrungen sind wichtig, „um sich als Person zu erfahren, die Wechselwirkungen zwischen sich und der Umwelt in Gang setzen kann, „denn nur ein ‚ich' kann mit einem ‚anderen' kommunizieren" (Fröhlich 1983, S. 214)" (Sevenig 1994, 19).
Angenehme Körpererfahrungen erlebt das Kind selten. Oft wird es mit abweisenden Reaktionen aus der Umwelt konfrontiert. Es durchlebt teilweise sehr lange Klinikaufenthalte mit relativ vielen medizinischen und therapeutischen Eingriffen. Diese sind oftmals unangenehm und schmerzhaft, so dass Körpererfahrungen negativ behaftet sind. Auf Grund der eingeschränkten kommunikativen Ausdrucksmöglichkeiten bleiben Bedürfnisse des Kindes, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen können, häufig unberücksichtigt. Dies könnten z.B. andere krankengymnastische Übungen sein, Spielen im Wasser, im Bällchenbad oder im Sandkasten, oder Schaukeln.

3.2.2 Bewegung

Von welcher zentralen Bedeutung Bewegungsmöglichkeiten für die kommunikative Entwicklung eines Kindes ist, wird schon in Kapitel 3.1 deutlich. Fröhlich (1989, 16) betont diese Wichtigkeit noch einmal besonders: „Von ganz besonderer Bedeutung für die kommunikative Entwicklung insgesamt ist jedoch die generelle Bewegungsstörung des Kindes: Blickkontakt, Mimik, Haltung und Bewegung des ganzen Körpers, der Ausdruck der Körpersprache, die „Krüppelgestalt" durch Hilfsmittel noch akzentuiert, irritieren den Kommunikationspartner in hohem Maße." Für eine positive Kommunikationsentwicklung ist jedoch die Zuwendung einer Bezugsperson sehr bedeutsam.
Und dadurch, dass die kommunikativen Möglichkeiten sehr eingeschränkt sind, kann es seine Bewegungsbeeinträchtigung nicht durch genaueres Nachfragen kompensieren (z. B „Wo kam das Geräusch her?", „Was war das?", „Gib mir bitte das Spielzeug")
Gibt ein Kind mit einer zerebralen Bewegungsstörung sich besonders viel Mühe, etwas mitzuteilen, kommt es nicht selten dazu, dass es vor Anstrengungen zu Verkrampfungen kommt, was sich wiederum erschwerend auf die Bewegungsfähigkeit auswirkt bzw. Bewegung für bestimmte Zeit unmöglich macht. Dieser Punkt wird besonders im Hinblick auf elektronische Kommunikationshilfen relevant. Damit es nicht jedes Mal zu Krämpfen kommt, wenn ein Kind mit Hilfe seines Kommunikati-

onsgerätes etwas sagen will, ist es wichtig, möglichst eine Bewegung herauszufinden, die ohne größere Anstrengungen ausgeführt werden kann mit der die Kommunikationshilfe bedient wird (siehe auch Kapitel 5.3).
Also nicht nur die Körpersprache wird von den Bewegungsmöglichkeiten bestimmt, sondern auch die Bedienung von elektronischen Kommunikationshilfen.

3.2.3 Kognition

Besonders bedeutsam im Hinblick auf die schulischen Lernmöglichkeiten ist die kognitive Entwicklung von Kindern mit zerebralen Bewegungsstörungen. Generelle Aussagen über kognitive Fähigkeiten lassen sich nicht machen, da die Streuungsbreite diese Gruppe im Hinblick auf die Intelligenzleistungen sehr hoch ist. „Leyendecker (1987) spricht z. B. von 50 % mit einer geistigen Behinderung (nur lebenspraktisch oder kaum bildbar), 25 % Lernbehinderten (akademischen Grundlehrstoffe werden in der doppelten Zeit wie bei Normalbegabten angeeignet) und 25 % normal oder überdurchschnittlich Begabten“ (Köster / Schwager 1999, 32). Haupt (1982, 228) stellte fest, dass es bei Kindern mit zerebralen Bewegungsstörungen keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Schweregrad der Sprechstörung und der Intelligenzleistung gibt.
Nach Piaget entwickeln sich kognitive Fähigkeiten in erster Linie durch aktives Handeln („sensomotorische Intelligenz“; vgl. Sevenig 1994, 17), so dass eher die Bewegungsbeeinträchtigung als die Sprechbeeinträchtigung Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung hat, da dem Kind viele sensomotorische Erfahrungen verborgen bleiben. Denken kann sich auch losgelöst von Sprache entwickeln. Unterschieden werden muss hier zwischen Sprache und Sprechen.
Nichtsprechende Menschen können über eine sehr umfangreiche innere Sprache verfügen und auch über ein hohes Denkvermögen. Der entscheidende Nachteil im Hinblick auf die kognitive Entwicklung ist, dass sie bei Unklarheiten nicht nachfragen können, so dass leicht Missverständnisse oder falsch verstandene Sachverhalte entstehen, die niemand bemerkt.

3.2.4 Wahrnehmung

Wahrnehmung ist die Verarbeitung von Reizen, die über die unterschiedlichen Sinneskanäle zum Gehirn gelangen. Bei Kindern mit zerebralen Bewegungsstörungen

findet Wahrnehmung oft nur oberflächlich statt: Objekte können nicht richtig umfasst werden, freie Bewegungen im Raum sind oft nur sehr begrenzt möglich oder es liegen Störungen der Sinnesorgane vor.
Sehstörungen werden bei Kindern mit Zerebralparese mit einer Häufigkeit von 40-50 % angegeben, die Angaben über Hörstörungen schwanken zwischen 3-5 % und 25-30 % (vgl. Köster / Schwager 1999, 21). Eine Beeinträchtigung des Gehörs wirkt sich bei der Entwicklung des Sprachverständnisses und der Begriffsbildung aus, denn hierfür ist die genaue Wahrnehmung von gesprochener Sprache wichtig.
Nichtsprechende Kinder haben oft nicht die Möglichkeit, sich darüber mitzuteilen, welche Reize sie aufgenommen haben und was diese bedeuten könnten. Sie können sich nicht äußern, welche Reize positiv oder negativ empfunden werden oder ob bestimmt Reize zu häufig auf sie einwirken.

3.2.5 Sozialerfahrung

Die Sozialerfahrungen eines Kindes und seine kommunikative Entwicklung bedingen sich gegenseitig sehr stark. Kinder mit einer schweren Dysarthrie sind trotz großer Anstrengungen oft nur schwer verständlich. Die Kommunikationspartner sind oft so irritiert, dass sie sich mehr auf die Sprechstörung als auf den Gesprächsinhalt konzentrieren oder die ausgesendeten Signale nicht verstehen und sich schließlich abwenden. Sevenig (1994, 12) macht dieses Problem an folgendem Beispiel deutlich: „Der Behinderte möchte etwas mitteilen, die Mitteilung ist aber aufgrund der Behinderung uneindeutig, so daß sie nicht als solche wahrgenommen wird, und dadurch keine Reaktion erfolgt. Der Behinderte interpretiert dieses Ausbleiben der Reaktion als Mißachtung oder Ablehnung und vermeidet künftig Kommunikationsversuche.“ Verständigungsprobleme können somit leicht zu einer Isolation führen, besonders im außerfamiliären Umfeld. Fremde nichtbehinderte Menschen reagieren auf das ungewohnte körperliche Erscheinungsbild mit Verunsicherung. Nicht selten kommt es vor, dass nicht das behinderte Kind selbst, sondern seine Bezugspersonen angesprochen werden, also nicht mit dem Kind gesprochen wird, sondern über seinen Kopf hinweg über eben dieses Kind gesprochen wird, weil von seinem Erscheinungsbild auf mangelnde geistige Fähigkeiten geschlossen wird. Auf Grund der Sprechbehinderung können die Kinder nicht auf sich aufmerksam machen und protestieren. Solche Erfahrungen erschweren den Weg in die Selbständigkeit beträchtlich. Alltägliche

http://www.foepaed.net

Tätigkeiten wie z. B. Einkaufen können verständlicherweise zu großen Problemen werden, wenn man nicht verstanden, angestarrt oder einfach ignoriert wird.

3.2.6 Gefühle

Kinder mit einer schweren Dysarthrie könne ihre Gefühle über Gestik, Mimik oder über die Lautsprache nur schwer ausdrücken und bleiben oft unverstanden. Ihre Gefühle können nur erahnt werden, so dass eine Unterstützung bei der Verarbeitung emotionaler Erlebnisse in den meisten Fällen nicht möglich ist. Kommunikationseinschränkungen haben oft Frustrationen, Resignation oder sogar Isolation zur Folge. Ein mangelndes Selbstwertgefühl ist oft die Konsequenz.

Die hier beschriebenen Wechselwirkungen müssen nicht zwangsläufig auftreten. Sie spiegeln mehr oder wenig stark ausgeprägte Tendenzen wieder, die aber im Hinblick auf eine erfolgreiche Kommunikations- und Persönlichkeitsförderung bedacht werden müssen.

3.3 Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation als Kompensation der beeinträchtigten Lautsprache

In den Kapiteln 3.1 und 3.2 wurde bereits auf die grundlegende Bedeutung von Kommunikation für die Entwicklung hingewiesen. Auf seine Umgebung kann nur derjenige aktiven Einfluss ausüben, der seine Vorstellungen, Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken kann. Menschen, die nicht sprechen können, müssen auf das wichtigste Ausdrucksmittel verzichten.
Die Methoden der Unterstützten Kommunikation zielen darauf ab, die Kommunikationsmöglichkeiten nichtsprechender Menschen zu verbessern, indem ihnen Hilfsmittel, Techniken und Strategien zur Verfügung gestellt werden, die die Lautsprache ergänzen oder ersetzen. So soll einer sprachlich bedingten Entwicklungsverzögerung entgegengewirkt und die Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden.
Im Folgenden sollen einige Ziele von Kommunikationsförderung aufgezeigt werden und ein grober Überblick darüber gegeben werden, welche Methoden der Unterstützten Kommunikation es gibt. Dieser Überblick soll dazu dienen, die elektronischen Kommunikationshilfen, die in den folgenden Kapiteln näher thematisiert werden, in

http://www.foepaed.net

die Systematik der Unterstützten Kommunikation einordnen zu können und gegenüber anderen Hilfen abgrenzen zu können.

3.3.1 Ziele kommunikativer Förderung

Ziel der Kommunikationsförderung bei nichtsprechenden Menschen ist primär die Anbahnung , Erweiterung und Unterstützung des kommunikativen Verhaltens (vgl. Frey 1989, 172; Stuckenschneider-Braun 1993, 17).
Zunächst muss das vorhandene Mitteilungsbedürfnis und das Sprachverständnis festgestellt werde: „Eine Förderung , die die Verbesserung der Verständigung und somit auch die Verselbständigung zum Ziel hat, muss da beginnen, wo dieser Mensch mit seinen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen steht“ (Sevenig 1994, 7).
Wichtig ist es dann, dass das Kind erfährt, welche Kraft Kommunikation besitzt, dass es selbst dazu fähig ist, andere zu bestimmten Handlungen zu bewegen, indem es kommuniziert. Es soll erfahren, dass es die Aufmerksamkeit auf sich lenken kann, dass es Gefühle ausdrücken kann, dass es Fragen stellen kann, die auch beantwortet werden. Das Kind soll lernen, dass es Spaß macht zu kommunizieren, weil auf seine Aktionen Reaktionen folgen. So kann nach und nach das Selbstbewusstsein des Kindes wieder aufgebaut und stabilisiert werden und gleichzeitig Ängste und Frustrationen abgebaut werden.
Ein weiteres Ziel kommunikativer Förderung ist es, Sozialkontakte zu Gleichaltrigen herzustellen oder zu intensivieren. Dem nichtsprechenden Kind soll die Möglichkeit angeboten werden, interaktiv an Gruppenaktivitäten teilnehmen zu können (vgl. Lage 1995, 155). Der letzte Punkt ist besonders im Hinblick auf die aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen in der Schule wichtig.
Diese Ziele können mit unterschiedlichen Methoden und Hilfsmitteln erreicht werden, die im nächsten Kapitel vorgestellt werden. Die Art der Kommunikationsförderung und der Einsatz der Hilfsmittel richten sich nach dem Ausmaß der Schädigung und nach den Fähigkeiten des Betroffenen. Jede Kommunikationsförderung muss individuell zusammengestellt und nach einer Erprobungsphase unter Umständen korrigiert werden.

http://www.foepaed.net

3.3.2 Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation

Die Formen der Unterstützten Kommunikation lassen sich in zwei große Gruppen einteilen: die körpereigenen Kommunikationsformen und die externen Kommunikationshilfen (vgl. Bundschuh 1999, 517).

Zu den körpereigenen Kommunikationsformen gehören alle Kommunikationsmöglichkeiten, die mit Hilfe des eigenen Körpers ausgeführt werden können. Differenziert wird hierbei noch zwischen allgemein gebräuchlichen und kompensierenden Kommunikationsformen. Zu den allgemein gebräuchlichen Kommunikationsformen gehören Gestik, Mimik und die Lautsprache. Sie werden von allen Menschen ständig bewusst oder unbewusst eingesetzt, sofern es die motorischen Möglichkeiten zulassen. Lassen sich mit Hilfe dieser Kommunikationsformen keine eindeutigen gezielten Informationen übermitteln, kann auf kompensierende körpereigene Kommunikationsformen zurückgegriffen werden. Hierzu ist es notwendig, Absprachen zwischen den sprechenden und nichtsprechenden Kommunikationspartnern zu treffen, wie die Verständigung ablaufen soll. Eine Möglichkeit besteht z.B. darin, willkürlich steuerbare Restfunktionen einzusetzen, um sich über Ja-Nein-Antworten zu verständigen. Eine solche Verständigung kann über Kopfnicken und –schütteln stattfinden, über Augenbewegungen, bestimmte Lautierungen, Hand- oder Fußzeichen, Blicke oder das Herausstrecken der Zunge (vgl. Braun 1994, 4-5; Arnusch und Pivit 1996, 19). Bei dieser Art der Gesprächsführung kommt die sogenannte „kindzentrierte Gesprächsführung“ zum Tragen: „Beim kindzentrierten Gespräch (...) versucht die KommunikationspartnerIn des Kindes dessen vermeintliche Wünsche, Bedürfnisse, Absichten, Gefühle, Fragen oder Aussagen zu verbalisieren und damit vor dem Kind zu „spiegeln“. Das Kind bestätigt mit der Antwort „ja“ oder „nein“ oder einem vereinbarten Zeichen die Richtigkeit ihrer Aussage. War die Vermutung falsch wird von neuem versucht, die Absicht des Kindes herauszufinden“ (Leber 1994, 34). Ein zusätzliches drittes Zeichen für „Jain“ kann für die Gesprächssteuerung hilfreich sein.

Weiterhin gehören zu den körpereigenen Kommunikationsformen Gebärden in den verschiedensten Formen (vgl. Bundschuh 1999, 517), das Fingeralphabet, das Morsealphabet, das Schreiben von Buchstaben in die Luft mit Kopf- oder Augenbewegungen und das Schreiben auf den Boden oder einer beliebigen Unterlage mit Hilfe der Faust oder Fußbewegungen (vgl. Braun 1994, 4-5; Arnusch und Pivit 1996, 20). Alle diese Kommunikationsformen werden auch dynamische Symbole genannt (vgl.

http://www.foepaed.net

Franzkowiak 1994, 22). Sie werden vom Benutzer ohne Hilfsmittel produziert und existieren nur vorübergehend. Hierfür ist es aber notwendig, dass Willkürbewegungen in einem größeren Umfang zur Verfügung stehen.
Die Vorteile körpereigener Kommunikationsformen bestehen darin, dass sie schnell, spontan und ortsunabhängig eingesetzt werden können. Zusätzliche Hilfsmittel sind nicht nötig.
Probleme treten bei der Vermittlung von komplexen Inhalten auf, besonders bei Personen, die nicht mit den alltäglichen Lebensbedingungen und den individuell vereinbarten Zeichen vertraut sind. Ein großer Nachteil dieser Gesprächsformen ist auch, dass der Behinderte immer auf die volle Aufmerksamkeit seines Gesprächspartners angewiesen ist.

Die externen Kommunikationshilfen lassen sich in nichtelektronische und elektronische Systeme aufteilen. Letztere werden ausführlich in den folgenden Kapiteln behandelt und sollen deswegen an dieser Stelle vernachlässigt werden.
Die nichtelektronischen Kommunikationshilfen sind sehr vielfältig und haben in der Unterstützten Kommunikation einen hohen Stellenwert für nichtsprechende Körperbehinderte. Franzkowiak (1994, 22) spricht hier auch von statischen Symbolen. Diese sind immer vorhanden und müssen nur wiedererkannt und ausgewählt werden, um darüber in Kommunikation treten zu können. Eingesetzt werden können Kommunikationskästen mit konkreten Objekten (z. B. Spielsachen, Lernmaterial, Lebensmittel) oder Miniaturen von beliebigen Personen, Tieren und Gegenständen, Kommunikationskarten, -tafeln, -bücher, -rollen und -schürzen. Die Verständigung erfolgt dabei über Fotos, Bilder, Zeichnungen oder Symbole. Auf dem Lehrmittelmarkt sind verschiedene Symbolsammlungen erhältlich, z. B. LÖB-Symbole, Touch'n Talk, Pick'n Stick, Aladins Bildersammlung oder das Core Picture Vocabulary.
Hierbei handelt es sich um reine Symbolsammlungen, d. h. die Anzahl der vorgegebenen Symbole ist festgelegt und sie bieten keine oder nur wenige Erweiterungsmöglichkeiten. Eindeutige Anwendungsregeln werden nicht mitgeliefert (vgl. Franzkowiak und Frey 1996, 241). Die Symbole dieser Sammlungen sind alle sehr anschaulich und einprägsam dargestellt, was für den Einsatz im schulischen Bereich von Vorteil ist, weil Kinder relativ leicht Zugang zu den Bedeutungen finden.
Dagegen sind Symbolsysteme in der Anzahl der Symbole umfangreicher. Sie sind logischer aufgebaut und bieten die Möglichkeit, weitere Symbole zu bilden. Die An-

wendung erfolgt nach einem bestimmten Regelwerk. Beispiele hierfür sind neben BLISS weiter Systeme wie Picture Communication Symbols (PCS) von Mayer Johnson und Picsyms. Durch die Ausbaumöglichkeiten können Entwicklungsfortschritte, die zu Förderbeginn noch nicht absehbar waren, angemessen berücksichtigt werden (vgl. Franzkowiak und Frey 1996, 241). BLISS nimmt unter den Symbolsystemen als visuelle Sprache eine Sonderstellung ein. Für das Kommunizieren mit Hilfe von BLISS-Symbolen müssen die Kinder in der Lage sein, stärker zu abstrahieren.

Um die richtigen Symbole möglichst schnell finden zu können, ist es vorteilhaft sie auf den Kommunikationstafeln oder in den –büchern nach Lebensbereichen bzw. nach übergeordneten Themenbereichen zu ordnen. Hilfreich kann auch eine farbliche Gliederung sein. Ausgewählt werden Bilder und Symbole unter Berücksichtigung des kognitiven Entwicklungsstandes, der motorischen Möglichkeiten und des sozialen Umfeldes des Benutzers.

Nichtelektronische Hilfen haben den Vorteil, dass sie preiswert sind. In der Regel lassen sie sich unkompliziert und individuell herstellen und je nach Bedarf auch einfach verändern. Von Vorteil ist es, wenn bei der Herstellung darauf geachtet wird, dass sie handlich, leicht transportierbar, robust und wischfest (z. B. laminiert) angefertigt werden. Kommunikationstafeln können überall dort angebracht werden, wo sie gebraucht werden (z. B. am Arbeitsplatz, in der Küche, im Waschraum, am Rollstuhl, auf der Toilette o.ä.). „Braun (1996, 25) verweist auf die in diesem Zusammenhang in der amerikanischen Literatur erhobene Forderung: „Make environment a communicationboard!“, die zur Bereitstellung von Hilfsmitteln in möglichst vielen Kommunikationsräumen mahnt“ (Stadler 1998, 146). Durch die Anwendung dieser Kommunikationshilfen sind die Ausdrucksmöglichkeiten in vielen Situationen differenzierter möglich. Missverständnisse verringern sich und die Motivation zu kommunizieren steigt.

Ein Nachteil von nichtelektronischen Kommunikationshilfen resultiert aus der Notwendigkeit, dass eine unmittelbare körperliche Nähe und die ganze Aufmerksamkeit des Partners bestehen muss (vgl. Braun 1994, 6). Schwierigkeiten können auch darin bestehen, Funktionswörter und abstrakte Wörter darzustellen. Kommunikation über Bilder bleibt weitestgehend auf den konkret darstellbaren Bereich beschränkt (vgl. Plöger 1984, 17).

http://www.foepaed.net

4 Elektronische Kommunikationshilfen

4.1 Die geschichtliche Entwicklung der Unterstützten Kommunikation unter besonderer Berücksichtigung von elektronischen Kommunikationshilfen

Im Folgenden möchte ich die Entwicklung des Fachgebietes der Unterstützten Kommunikation skizzieren. Schwerpunkt wird dabei das Aufkommen der elektronischen Kommunikationshilfen sein, das an Hand einiger Geräte beispielhaft erläutert werden soll.

Kommunikation, die die verbale Sprache durch andere Zeichen ergänzt oder ersetzt, ist nicht neu. Schon in der frühesten Geschichte haben sich die Menschen über Bilder und Symbole verständigt (z. B. Höhlenmalerei der Steinzeit). Dokumentationen aus dem Mittelalter berichten vom Gebrauch des Fingeralphabets und anderen Zeichensystemen. Mönche, die ein Schweigegelübde abgelegt hatten, haben mit Hilfe von Handzeichen kommuniziert. Und nicht zuletzt verständigen sich Menschen aus verschiedenen Kulturen, die nicht über denselben Sprachcode verfügen mit „Händen und Füßen“.

„Augmentative and Alternative Communication“ als ein eigenes Fachgebiet ist jedoch neu. „In Nordamerika kam es besonders in den späten sechziger und frühen siebziger Jahren zu vielen Veröffentlichungen, in denen gefordert wurde, sogenannten „nichtsprechenden“ Menschen mit einer veränderten Sichtweise zu begegnen“ (Franzkowiak 1999, 40).
Bis dahin herrschte die Ansicht vor, dass der frühe Einsatz von Kommunikationshilfen die lautsprachliche Entwicklung hemmen oder gar stoppen würde. Die Erkenntnis, dass die Tatsache sich nicht verständigen zu können, ein völliges Ausbleiben der Kommunikation zur Folge haben würde, gelangte erst nach und nach zur Einsicht (vgl. Braun 1994, 3).

1971 wurde erstmalig das internationale Symbolsystem BLISS – von Charles Bliss erdacht – vom Ontario Crippled Children’s Centre in Toronto, Kanada, entdeckt und in einer Klasse mit nichtsprechenden Schülern eingesetzt. In Deutschland wurde BLISS erst Ende der siebziger Jahre bekannt (vgl. Franzkowiak 1999, 41).

http://www.foepaed.net

In der Literatur wird an vielen Stellen erwähnt, dass in den sechziger und siebziger Jahren engagierte Privatpersonen – Sonderpädagogen, Hochschulangehörige und vor allem Eltern behinderter Kinder – technische Verständigungshilfen für schwer Körperbehinderte entwickelt haben (vgl. Oskamp 1977, 49; Saal 1981, 51). Die Initiativen kamen vermutlich aus dem Privatbereich, da es zu dieser Zeit kaum entsprechende Geräte auf dem Markt zu kaufen gab und wenn es sie gab, waren sie für Privatpersonen oft finanziell unerschwinglich.

„Von einem Sozialträger wird ein solches Gerät nur dann bewilligt, wenn es berufliche oder wenigstens „privat-berufliche“ Chancen in Aussicht stellt“ (Saal 1981, 51). Ein in Eigenregie gebautes Gerät möchte ich an dieser Stelle näher beschreiben, damit man sich ein genaues Bild davon machen kann, wie man sich solche Geräte vorstellen muss. Saal (1981, 52) berichtet von folgendem Gerät, das ein Vater einer ihrer Schüler zum Selbstkostenpreis baute. Es besteht aus einem handlichen und somit leicht transportablen Kasten. Bedient wird es mit einem Schalter, der beliebig positioniert werden kann. An der Vorderseite des Kastens sind zehn Lämpchen in einer waagerechten Reihe angebracht. Diese leuchten nacheinander von links nach rechts auf, wobei die Schnelligkeit beliebig variiert werden kann. Unterhalb jedes Lämpchens befindet sich ein Elektromagnet, an den die Kärtchen mit einem Metallplättchen auf der Rückseite angeheftet werden können. Wird der Schalter in dem Zeitraum betätigt, in dem ein bestimmtes Lämpchen aufleuchtet, so fällt die dazugehörige Karte herunter.

Diese Methode ist sehr aufwendig und es stehen nicht so viele Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung, wie es für einige Kinder sinnvoll wäre. Jedoch wird das Auswahlprinzip, das mit Hilfe eines einzigen Schalters und einem durchlaufenden Lichtsignal (Scanning) arbeitet, auch bei heutigen Kommunikationshilfen benutzt.

Neben selbstgebauten Geräten wurden in der Förderung nichtsprechender Schüler auch elektrische Schreibmaschinen eingesetzt, die nach Bedarf. mit Spezialtastaturen ausgestattet werden konnten. Oskamp (1977, 49f) berichtet von der Entwicklung externer Paralleltastaturen, die unter dem Begriff „Spasiker-Tastaturen“ bekannt wurden. Hierbei handelt es sich um eine Geräteeinheit mit vergrößerten Tastenfeldern, die parallel zur Schreibmaschine geschaltet ist und deren Tasten mit Hilfe von Fingern, Zehen oder einem Stab angeschlagen werden können. „Die externen Tastaturen bieten zerebral bewegungsgestörten Schülern eine größere Auflagefläche für

die Hand, den Unterarm oder den Fußballen und kommen so der gestörten Feinmotorik entgegen“ (Oskamp 1977, 50).
Saal (1981, 27) gibt in ihrem schulischen Erfahrungsbericht Beispiele an, die zeigen, was für eine Bereicherung der Einsatz der elektrischen Schreibmaschine im Unterricht für nichtsprechende Schüler darstellen kann. „Für Brigitte, die vorher als hochgradig geistig behindert galt, hatte die elektrische Schreibmaschine den Weg geebnet, ihre Fähigkeiten, vor allem ihre Sprache zu entwickeln.“ Oskamp dagegen stellt in einer Untersuchung von 1976 fest, dass diese Geräte keine effektiven Kommunikationshilfsmittel darstellen. Als Gründe nennt er die geringen Möglichkeiten zur individuellen Anpassung an die Motorik des Benutzers, das mühsame Erlernen der Handhabung und die fehlende Möglichkeit, das Geschriebene direkt kontrollieren zu können (Oskamp 1977, 132ff).

Mit der Entwicklung transportabler Kommunikationshilfen wurde der Weg für eine leichtere Verständigung in der Öffentlichkeit geebnet. In den Niederlanden wurde zum einen das Gerät „ELKOMI“ mit einem Umfang von 18,5 x 11 cm entwickelt. Die Verständigung erfolgt wie bei einem Taschenrechner über Leuchtbuchstaben. Eine der ersten Kommunikationshilfen mit Schrift-Ausgabestreifen war die „Pulsschreibmaschine“, die wie eine Armbanduhr getragen wurde (vgl. Oskamp 1977, 58)

Nach der Idee von Wolfgart wurde 1975 in Dortmund ein Kassettenrecorder als Verständigungshilfe umfunktioniert. Hierfür wurden individuell ausgesuchte Sätze auf einer Kassette aufgenommen, die der Behinderte ohne großen Lern- und Bewegungsaufwand abrufen konnte (vgl. Oskamp 1977, 59). So sahen die ersten Kommunikationshilfen mit Sprachausgabe aus.

In den USA wurde 1983 der internationale Fachverband ISAAC (International Society für Augmentative and Alternative Communication) gegründet, der wesentlich dazu beigetragen hat, dass sich ein neues Fachgebiet im sonderpädagogischen Bereich herausbildete.

Weiterentwicklungen in der Technologie waren für einen der sichtbarsten Fortschritte im Bereich der Kommunikationsförderung ausschlaggebend. Es wurden Geräte zur Kommunikation entwickelt, die auf den Möglichkeiten der Mikroelektronik auf-

bauten. Personal Computer, die für die allgemeine Bevölkerung entwickelt worden waren, wurden an die individuellen Bedürfnisse behinderter Menschen angepasst, woraus sich auch die Entwicklung spezieller elektronischer Kommunikationshilfen ergab (vgl. Lloyd u. a. 1997, 20ff).

Der schweizerische Ingenieur Jean-Claude Gabus hat 1984 „Hector“, den ersten freiprogrammierbaren tragbaren Sprachcomputer mit synthetischer deutscher Sprachausgabe entwickelt. Ein Kleincomputer und die Sprachausgabe, die durch ein fest installiertes Programm miteinander verbunden sind, sind zusammen in einem Gehäuse untergebracht, das die Größe eines Aktenkoffers hat. Charakteristisches Hauptelement von „Hector“ ist eine Datenbank, die wahlweise mit bis zu 700 BLISS-Grundsymbolen oder mit 900 Wörtern belegt werden kann, je nachdem ob der Benutzer in der Lage ist zu schreiben oder auf den Gebrauch von Symbolen angewiesen ist. Die Nutzung kann wahlweise auf drei verschiedenen Kommunikationsebenen stattfinden. Die erste Ebene ist zur schnellen Konversation mit 140 Mitteilungen belegt, die durch einen einfachen Tastendruck schnell abgerufen werden können. Auf der zweiten Ebene arbeitet Hector langsamer, da die Aktivierung von 900 Mitteilungen durch Codes stattfindet. Diese Codes können aus einer mehrstelligen Farben- oder Zahlenkombination zusammengestellt sein. Benutzt man die dritte Ebene, arbeitet Hector als „sprechende Schreibmaschine“, so dass ein unbegrenzter Wortschatz für diejenigen Benutzer zur Verfügung steht, die in der Lage sind zu schreiben. Die Stimmlage, die Lautstärke und das Tempo der Sprachausgabe können individuell variiert werden. Als Nachteile nennt Gabus die sehr hohen Anschaffungskosten, die Unhandlichkeit des Gerätes (60 x 30 x 9 cm; Gewicht von 9 kg) und die Notwendigkeit einer drei- bis viertägigen Einführung in die Handhabung des Sprachcomputers (vgl. Gabus 1989, 196ff).

Die Sperrigkeit ist bei den heutigen elektronischen Kommunikationshilfen weitgehend behoben. Auch die zur Zeit noch sehr hohen Anschaffungskosten werden mit der Weiterentwicklung der Computertechnik sicherlich günstiger werden. Die Einarbeitung in den Umgang mit zeitgemäßen Sprachcomputern bleibt jedoch bestehen.

4.2 Systematik elektronischer Kommunikationshilfen

In den letzten Jahren hat der Fortschritt der Technik zur Entwicklung und Herstellung vieler unterschiedlicher elektronischer Kommunikationshilfen geführt. Im Fol-

http://www.foepaed.net

genden sollen einige wichtige Kriterien vorgestellt werden, nach denen sich diese große Gruppe der Geräte systematisieren lässt.
Elektronische Kommunikationshilfen lassen sich ganz grob in zwei große Gruppen einteilen: Low technology und high technology.
Geräte aus dem Bereich low technology arbeiten nicht auf der Basis eines Mikrochips. Auch nichtelektronische Kommunikationshilfen werden zu diesem Bereich gezählt (vgl. Lloyd u.a. 1997, 534). Beispiele für „Low-tech"-Geräte sind Kommunikationstafeln oder Zeigehilfen. Hilfsmittel dieser Gruppe werden an dieser Stelle vernachlässigt, da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf Kommunikationsgeräten mit Sprachausgabe liegt.
„High-tech"-Geräte funktionieren mit Hilfe eines Mikrochips. Sie verfügen über Möglichkeiten der Sprach- und / oder der Schriftausgabe, sind programmierbar und Funktionen können je nach Bedarf verändert werden (vgl. Lloyd u.a. 1997, 531). Eine Veränderung der Funktion kann z. B. die Änderung der Tastenbelegung sein.
Kommunikationsgeräte aus dem High-tech-Bereich lassen sich aufteilen in tragbare (Laptop) oder stationäre PCs und in spezielle Kommunikationshilfen, die für den mobilen Einsatz konzipiert sind (vgl. Kristen 1996, 145).
Weitere Einteilungen lassen sich nach den Aspekten der Ein- und Ausgabemöglichkeiten vornehmen, sowie nach Speicher- und Abrufmöglichkeiten der Inhalte.

4.2.1 Ausgabemöglichkeiten

Einige Geräte verfügen über Möglichkeiten der *Schriftausgabe*. Schriftsprachliche Mitteilungen können auf einem Display oder Monitor sichtbar werden und je nach technischen Möglichkeiten über einen angeschlossenen oder integrierten Drucker ausgedruckt werden. Sie bieten dem Benutzer eine visuelle Rückmeldung über seine Eingabe.
Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf elektronischen Kommunikationshilfen mit *Sprachausgabe*, da diese bezüglich des Gebrauchs eines Computers als Kommunikationshilfe für nichtsprechende Schüler von besonderem Interesse sind. Geräte mit Sprachausgabe geben dem Benutzer ein auditives Feedback über seine Eingabe.
Bei der *digitalen Sprachausgabe* (natürliche Sprachausgabe, menschliche Leihstimme) werden alle Inhalte über ein eingebautes oder externes Mikrofon aufgenommen, digitalisiert und gespeichert. Diese Art der Sprachausgabe ist sehr gut verständlich.

http://www.foepaed.net

Die Stimme kann je nach Wunsch und Helfer eine Männer-, Frauen- oder Kinderstimme sein. Ebenso ist es möglich, Geräusche oder Musik wiederzugeben. Ein Nachteil besteht darin, dass nur solche Inhalte wiedergegeben werden können, die zuvor aufgenommen wurden (vgl. Weid-Goldschmidt 1994, 35). Zum Nachteil kann die relativ geringe Speicherkapazität werden, je nach Fähigkeiten und Bedürfnissen des Benutzers.

Die *synthetische Sprachausgabe* erzeugt Laute und Lautfolgen mit Hilfe der Elektronik. Buchstaben werden in Sprachlaute umgesetzt, die zu Wörtern oder ganzen Sätzen verbunden werden können. Buchstaben oder Wörter werden mit Tasten eingegeben. Es ist praktisch ein unbegrenzter Wortschatz verfügbar und alles wird sagbar, ohne auf eine Leihstimme angewiesen zu sein. Die Stimme klingt jedoch künstlich, was aber durch technische Fortschritte immer weiter verbessert werden kann (vgl. Weid-Goldschmidt 1994, 35f).

Es gibt elektronische Kommunikationshilfen, die sowohl über eine natürliche als auch eine synthetische Sprachausgabe verfügen. Der Benutzer kann beide Möglichkeiten ausprobieren und sich danach entscheiden, welche ihm mehr zusagt und je nach Neigung seine Entscheidung ändern.

Kommunikationshilfen mit synthetischer Sprachausgabe können z. T. auch als Computerinterface genutzt werden (vgl. Braun 1994, 7). Ein Computerinterface (Schnittstelle) ist eine „Vorrichtung zum Zweck des Informationsaustausches mit anderen informationsverarbeitenden Systemen“ (DUDEN Informatik 1993, 623). So besteht z. B. die Möglichkeit, das Kommunikationsgerät als Eingabemedium für einen stationären PC zu nutzen.

4.2.2 Eingabemöglichkeiten

Zu den bekanntesten Eingabegeräten gehören Tastaturen, Mäuse, Touchscreens, Trackballs und Joysticks. Für Benutzer mit motorischen Beeinträchtigungen können zusätzliche Hilfen die Eingabe erleichtern. Abdeckplatten ermöglichen einen koordinierten Anschlag, Spezialprogramme für Tastaturen können eine Verzögerung der Wiederholfunktion bewirken, wenn eine Taste nicht schnell genug losgelassen werden kann. Eine direkte Tastenaktivierung kann je nach motorischen Fähigkeiten auch mit einem Stirn- oder Mundstab oder einem Infrarot- oder Lichtzeiger erfolgen (vgl. Braun 1994, 39; Oskamp 1993, 438).

http://www.foepaed.net

Nichtsprechende Schüler sind oft nicht in der Lage, eine Tastatur durch direkte Selektion zu bedienen. Von besonderer Bedeutung kann in diesem Fall die indirekte Selektion, das Scanning-Verfahren, sein. Voraussetzung ist, dass der Benutzer einen Schalter oder Sensor mit einer kontrollierbaren Bewegung bedienen kann. Je nach motorischen Möglichkeiten kommen dabei z. B. Kopf-, Knie-, Fuß-, Blas- und Saugschalter in Frage oder die Bedienung über Lidschlagimpulse. Beim Scanning werden die einzelnen Tasten nacheinander von einem Lichtpunkt durchlaufen. Per Schalter- oder Sensorimpuls kann dann der gewünschte Buchstabe ausgewählt werden. Um das Scanning-Verfahren zu beschleunigen, gibt es auch die Möglichkeit des Zeilen-Spalten-Scannings („Row-Column-Scanning“; Quist / Lyle 1997, 115). Zuerst leuchten die Zeilen nacheinander auf, dann die Spalten. Der Schnittpunkt der ausgewählten Reihen ist das gewünschte Zeichen bzw. die gewünschte Taste.
Das Block-Scanning geht so vor, dass zunächst mehrere Felder gleichzeitig abgetastet werden. Ist ein Block ausgewählt, werden die einzelnen Felder dieses Blocks abgescannt (vgl. Lingen 1994, 46f).

4.2.3 Speicher- und Abrufmöglichkeiten von Inhalten

Einzelne Buchstaben, Wörter oder Sätze werden gespeichert und bestimmten Feldern, Tasten oder Kombinationen von Tasten zugeordnet.
Wie bei handelsüblichen Tastaturen erfolgt die Kennzeichnung der Tasten auch bei einigen speziellen elektronischen Kommunikationshilfen durch Buchstaben, Zahlen und Interpunktionszeichen, die auf Abruf beliebig zusammengesetzt werden können. Inhalte werden also durch *Schrifteingabe* abgerufen bzw. zusammengestellt.
Bei Kommunikationsgeräten, die über eine natürliche Sprachausgabe verfügen, werden im allgemeinen Symbole (z. T. auch Fotos, Bilder oder Zeichnungen) verwendet, um die aufgezeichneten Inhalte zu ordnen. Diese Symbole sollten für den Benutzer mit den darunter gespeicherten inhaltlichen Aussagen in Beziehung stehen, so dass es ihm schnell gelingt, sich die Speicherplätze einzuprägen.
Einige Geräte verfügen über einen sehr begrenzten Mitteilungsvorrat, da eine Belegung nur mit einer Mitteilung pro Feld oder Taste möglich ist.
Andere Geräte verfügen über verschiedene Ebenen (auch Levels oder Niveaus genannt). Gearbeitet wird hier in der Regel mit einem Touchscreen. Ausgehend vom Hauptmenü können andere Ebenen aufgerufen werden, indem man das entsprechen-

http://www.foepaed.net

de Feld auf dem Monitor berührt. Die Verwaltung des Vokabulars kann sich je nach Gerät über unterschiedlich viele Niveaus verzweigen, so dass eine Art „Baumdiagramm“ entsteht. Ruft man z. B. auf dem Startmenü die Ebene „Schule“ auf, erscheinen auf der Oberfläche wieder verschiedene Ebenen wie z. B. „Unterrichtsfächer“, „Personen“ und „Pause“, die sich wiederum in verschiedene Bereiche weiterverzweigen können, bis man auf die Ebene gelangt, die die gewünschten Einzelaussagen aufführt. Die neueren Programme verfügen über die Möglichkeit, von jedem beliebigen Niveau direkt auf das Hauptmenü zu gelangen, damit ein schneller Themenwechsel möglich wird.
Wieder andere Geräte verfügen über eine kombinierte Tastenbelegung. Mit Hilfe von *Kodierungsstrategien* können bedeutend mehr Mitteilungen aufgerufen werden. Hat ein Gerät beispielsweise 32 Tasten, bei dem jeweils zwei Tasten miteinander kombiniert werden können, sind 1024 Mitteilungen möglich, bei Dreierkombinationen theoretisch sogar bis zu 32 768. Alle Wörter können mit nur einem Deckblatt, das über ca. 100 Ikonen verfügt, gebildet werden.
Eine solche Kodierungsstrategie ist die Minspeak-Methode, die vom Sprachwissenschaftler Bruce Baker entwickelt wurde (vgl. Weid-Goldschmidt 1994, 38). Bei dieser Methode muss man sich die Bedeutung und Kombination von Bildern (Ikonen) merken. Die Verknüpfung von Bildern mit Inhalten geschieht assoziativ, d. h. mit persönlichen „Eselsbrücken“. Einzelne Ikonen können zu thematischen Oberbegriffen werden, unter denen andere Bilder ihre Bedeutung verändern. Beginnt eine Kombination z. B. mit dem Apfel, so haben alle weiteren Bilder mit Ernährung zu tun, die Sonne steht für Urlaub und der Regenbogen für Farben; Regenbogen + Herz heißt z. B. „rot“.

Interessant für den deutschsprachigen Raum ist die „Deutsche Wortstrategie“, ein Programm, das auf dem Prinzip von Minspeak basiert. Die „Deutsche Wortstrategie“ besteht aus einem schon vorgefertigten Grundwortschatz, der bereits über 90 % des alltäglichen Vokabulars abdeckt und in fast allen grammatikalischen Formen vorliegt. Diese Formen können über bestimmte Grammatiktasten gebildet werden, z. B. steht der Häuptling für die Bildung von Nomen (*Haupt*wörter), mehrere Häuptlinge für die Pluralform eines Nomen. Häufig benutzte Wörter können mit zwei Tastenbetätigungen aufgerufen werden, weniger häufig benötigte Wörter mit Dreierkombinationen. Dieser vorgefertigte Wortschatz des Programms erspart dem Benutzer bzw.

dem Helfer viel Zeit bei der Auswahl, Organisation und Speicherung des Vokabulars. Änderungen und Ergänzungen sind möglich.

Genannt wurden bisher Speicher- und Abrufmöglichkeiten über Schrift- und Symboltastaturen. Bei einigen Geräten können diese beiden auch in Kombination genutzt werden.

4.3 Vorstellung einiger zeitgemäßer elektronischer Kommunikationshilfen

Im Folgenden werde ich einige elektronische Kommunikationshilfen vorstellen, die zur Zeit vermehrt an Schulen für Körperbehinderte zum Einsatz kommen. Ich beziehe mich dabei auf die Ergebnisse meines Kurzfragebogens (s. 6.5).
Als Ergänzung sei auf Lingen (1994, 88 – 116) verwiesen, der eine Vielzahl transportabler Kommunikationshilfen und spezielle Software für PCs mit Möglichkeiten zur Sprachausgabe vorstellt.
Bei den technischen Angaben beziehe ich mich – wenn nicht anders angegeben – auf aktuelles Informationsmaterial der Firmen. Bei der Beschreibung der Geräte gehe ich nach der in 4.2 genannten Systematik vor, d. h. folgende Aspekte werden nacheinander untersucht: Mobilität, Ausgabemöglichkeiten, Eingabemöglichkeiten bzw. Ansteuerungstechniken und Speicher- bzw. Abrufmöglichkeiten.

4.3.1 Die Chatbox

Abbildung 3: Chatbox

Die Chatbox (s. Abb.3 - Hersteller: Prentke Romich Deutschland) ist ein kleines handliches Kommunikationsgerät (15 x 19,5 cm; 670 Gramm) mit natürlicher Sprachausgabe. Dieses Gerät verfügt über eine Speicherkapazität von 3 Minuten Sprache.
Die Eingabe erfolgt direkt über 16 Tastenfelder oder indirekt über Einertasten-Scanning mit Hilfe einer externen Taste.
Die Tasten sind mit Symbolen gekennzeichnet. Inhalte können unter einem Symbol oder einer Symbolsequenz gespeichert und wieder abgerufen werden (Minspeak-Methode). Als Erinnerungshilfe für den Benutzer, wo sich welche Aussage befindet,

http://www.foepaed.net

besitzt die Chatbox eine Sequenzanzeige. Wird also bei einer Symbolsequenz das erste Ikon gedrückt, leuchten nur noch Felder auf, die mit einer Mitteilung belegt sind. Alle nichtbelegten Felder sind gesperrt.

Dieses Prinzip gilt auch, wenn das Scanning-Verfahren aktiviert ist. Ist der Scan-Modus aktiviert, werden die gesperrten Felder übersprungen (reduzierte Selektion). Die Chatbox verfügt über vier unterschiedliche Ebenen für das Vokabular, zwischen denen der Benutzer schnell wechseln kann.

4.3.2 Der Alphatalker

Der Alphatalker (s. Abb. 4 - Hersteller: Prentke Romich Deutschland) ist eine tragbare elektronische Kommunikationshilfe (35 x 6 x 22 cm; 1300 g), die über eine natürliche Sprachausgabe verfügt. Die Speicherkapazität für Sprache liegt zwischen 6 ½ und 25 Minuten, je nach Einstellung der Sprachqualität und zusätzlichen Speichererweiterungen. Das Speichern des Vokabulars erfolgt über ein eingebautes Mikrofon. Der Alphatalker hat in der Standardausführung 32 Tastenfelder, die jedoch zu acht oder vier Tastenfeldern zusammengefasst werden können. Dies kann besonders bei Schülern mit starken Bewegungsbeeinträchtigungen oder eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten von Vorteil sein. Ebenso besteht die Möglichkeit, am Anfang der Kommunikationsförderung mit vier Tasten zu beginnen und das Vokabular nach und nach zu erweitern. Eine Verzögerung des Tastenanschlags kann eingestellt werden. Bei guter Kopfkontrolle kann das Gerät über einen optischen Sensor angesteuert werden. Die Bedienung über verschiedene Scanning-Verfahren ist möglich. Bedeutsam für Schüler mit einer zusätzlichen Sehbeeinträchtigung ist das auditive Scanning. „Über einen zusätzlichen Akustikausgang mit angeschlossenem Kleinstlautsprecher / -kopfhörer wird der Name des gerade ‚markierten' Feldes dem Benutzer des Alphatalkers genannt. Ist das gewünschte Feld erreicht, kann der Benutzer einen Impuls geben" (Lingen 1994, 104).
Alle Inhalte werden unter Symbolen abgespeichert und können durch das Drücken eines Symbols oder einer Symbolsequenz aufgerufen werden (Minspeak). Wie bei der Chatbox wird hier mit einer Sequenzanzeige und reduzierter Selektion gearbeitet.

http://www.foepaed.net

Für den Alphatalker gibt es das Anwendungsprogramm „Quasselkiste“, ein speziell für Kinder ausgewählter Grundwortschatz. Die Funktionsweise dieses Programms basiert auf dem Prinzip der „Deutschen Wortstrategie“.

Abbildung 4: Alphatalker

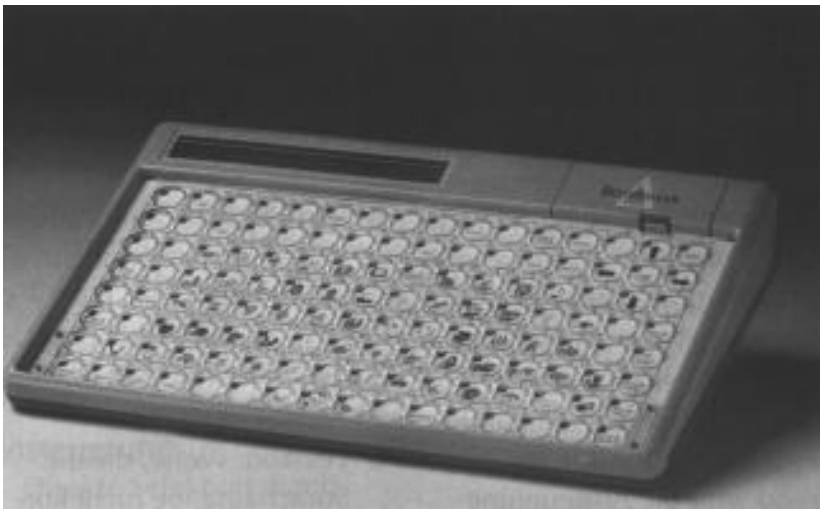

Abbildung 5: Deltatalker

4.3.3 Der Deltatalker

Der Deltatalker (s. Abb. 5 - Hersteller: Prentke Romich Deutschland) ist eine der modernsten elektronischen Kommunikationshilfen, die zur Zeit auf dem deutschen Markt erhältlich sind. Die Größe beträgt 21 x 34,6 cm bei einem Gewicht von 1,7 kg. Der Deltatalker verfügt sowohl über eine digitalisierte als auch über eine syntheti-

sche Sprachausgabe, bei der aus zehn Stimmen ausgewählt werden kann. Die Speicherkapazität der natürlichen Sprachausgabe liegt bei drei Minuten, kann aber bis auf 18 Minuten erweitert werden. Der Speicher für die synthetische Sprache umfasst knapp 260 000 Zeichen. Nach neuesten Entwicklungen ist die Sprachausgabe sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch möglich. Eine weitere Ausgabemöglichkeit besteht darin, erstellte Texte über einen extern angeschlossenen Drucker auszudrucken. Der eingegebene Text kann zuvor auf einem eingebauten zweizeiligen Display gelesen werden. Zur Steuerung von den unterschiedlichsten Geräten (z. B. Radio, Fernseher, PC) ist beim Deltatalker eine Infrarot-Fernbedienung eingebaut.

Die Ansteuerung des Geräts erfolgt standardmäßig über eine Tastatur mit 128 Feldern. Eine Reduzierung auf 32 bzw. acht Tasten ist möglich. Wie beim Alphatalker auch ist eine direkte Selektion mit einem optischen Sensor möglich, den der Benutzer am Kopf trägt und auf das zu aktivierende Feld richtet. Für die indirekte Selektion sind unterschiedliche Scanning-Methoden einstellbar, auch das auditive Scanning. Mit Hilfe eines Joysticks können waagerechte, senkrechte und diagonale Bewegungen ausgeführt werden.

Speicher- und Abrufmöglichkeiten des Vokabulars bestehen sowohl über Schrifteingabe als auch anhand von Symbolen. Das Vokabular wird unter Symbolen mit der Kodierungsstrategie Minspeak verwaltet. Als Erinnerungshilfe bzw. einer schnellen Auswahl des Vokabulars dienen Sequenzanzeige und reduzierte Selektion (Erklärung s. Chatbox). Als Anwendungsprogramm kann die „Deutsche Wortstrategie“ installiert werden. Erkennt das Gerät, dass keine abgespeicherte Aussage abgerufen werden soll, schaltet es automatisch in den Schrift- bzw. Buchstabiermodus um. Einige Worte, die die synthetische Sprachausgabe nicht korrekt wiedergeben kann, können beim Deltatalker phonetisch buchstabiert eingegeben werden, so dass die Aussprache stimmt. Diese Wörter können gespeichert werden, so dass sie bei erneuter Eingabe korrekt ausgesprochen werden.

4.3.4 Der DigiVox

DigiVox (Hersteller: diB-Elektronik, IGEL, Rehacom, Rehamedia) ist eine tragbare elektronische Kommunikationshilfe mit natürlicher Sprachausgabe. Das Gerät ist 30 cm breit, 22,5 cm tief, 5 cm hoch und wiegt ca. 1,5 kg. Aufnahmezeiten liegen bei 16-142 Minuten, je nach Typ und Qualität.

http://www.foepaed.net

Die Bedienung erfolgt durch Berühren einer frei definierbaren Sensoroberfläche. Es stehen acht Ebenen für die Belegung zur Verfügung. Die Oberflächen können in Felder variabler Größe eingeteilt werden. Die Felderanzahl ist auf minimal zwei Felder je Ebene begrenzt und kann bis auf 48 Feldern erweitert werden, wobei jede Ebene anders gestaltet sein kann. Der Benutzer kann die Ebenen selbständig wechseln. Neben der direkten Eingabe kann die Aktivierung im Scan-Modus auch über einen Sensor erfolgen. Akustisches Scanning ist möglich.

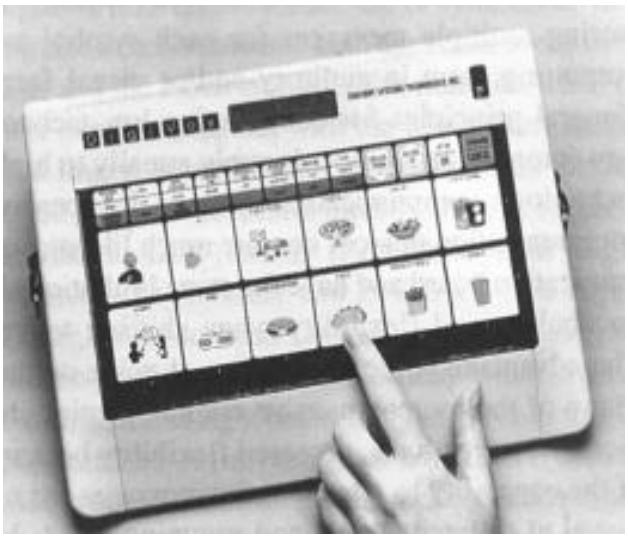

Abbildung 6: DigiVox

Über ein eingebautes oder ein externes Mikrofon kann für jedes Feld Sprache oder ein Geräusch aufgenommen werden. Zusätzlich sind die Felder verknüpfbar, d. h. nicht nur einzelne, sondern auch Kombinationen daraus können mit Sprache hinterlegt werden. Die Tastenflächen können mit Symbolen in der entsprechenden Größe gekennzeichnet werden.

4.3.5 Aladin Mobil System und Zebulon

Das Aladin Mobil System (s. Abb.7 - Hersteller: PuT-Pädagogik und Technik) ist eine kompakte elektronische Kommunikationshilfe (29 x 21 x 2,5 cm; 1300g), die wahlweise über natürliche oder synthetische Sprachausgabe verfügt.

Abbildung 7: Aladin Mobil System

Die Eingabe erfolgt durch Berühren des dynamischen Displays (Touchscreen) oder im Scanning-Verfahren mit einem Schalter oder Sensor.

Das Aladin Mobil System arbeitet symbolorientiert. In der Grundausstattung sind 1400 Bilder des täglichen Lebens vorhanden. Diese Bilder können verknüpft und

individuell mit Aussagen belegt werden. Die Anordnung der Bilder erfolgt in sogenannten Bibliotheken, thematischen Untergruppen in beliebiger Anzahl, die in einer Baumstruktur aufgebaut sind. Es lassen sich maximal 48 mit Sprache unterlegte Bilder unter einer thematischen Gruppe zusammenfassen. Größen und Farben der Bilder sind frei wählbar. Auch selbsterstellte Bilder können eingebunden werden.
Als Ergänzung zu dem symbolorientierten Aladin gibt es das schriftorientierte Zebulon. Dieses Programm verfügt über eine synthetische Sprachausgabe. Weiterhin besteht die Möglichkeit, Texte auszudrucken.
Die Eingabe erfolgt wie beim Aladin.
Zebulon ist mit einer Wortvorhersagefunktion ausgestattet, so dass die Anzahl der Eingabevorgänge erheblich reduziert wird.
Aladin und Zebulon sind nicht nur als kompaktes Mobil System, sondern auch als Softwareprogramme erhältlich, die auf einem PC unter Windows installiert werden können.

4.3.6 Der BIGmack

Der BIGmack (s. Abb. 8 - Hersteller: IGEL, Prentke Romich Deutschland, Rehacom, Rehamedia) ist eine einfache große Taste (∅ 12,5 cm) mit natürlicher Sprachausgabe. Die Aufnahmezeit liegt bei 20 Sekunden.
Der gespeicherte Inhalte wird durch Betätigen der Taste gesprochen.

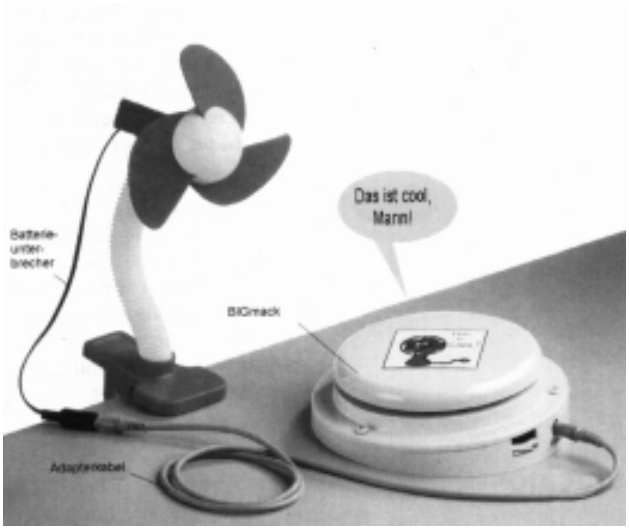

Abbildung 8: BIGmack

Der Inhalt wird über ein eingebautes Mikrofon aufgenommen und über den integrierten Lautsprecher wiedergegeben. Parallel zur Sprachausgabe kann über ein Adapterkabel ein elektronisches Spielzeug eingeschaltet bzw. in Bewegung gesetzt werden.

5 Überlegungen zum Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen in der sonderpädagogischen Förderung

5.1 Möglichkeiten und Grenzen elektronischer Kommunikationshilfen

Schüler, die auf Grund einer Behinderung nicht sprechen können, sind in allen Entwicklungsbereichen beeinträchtigt (siehe 3.2). Die aktive Teilnahme an Kommunikationssituationen in ihrem sozialen Umfeld ist durch die eingeschränkte Mitteilungsfähigkeit ein großes Problem. Elektronische Kommunikationshilfen können in bestimmten Fällen eine Verständigungsmöglichkeit darstellen. Die rasante technische Entwicklung schafft immer bessere Möglichkeiten, diese Geräte an die Bedürfnisse und Fähigkeiten der behinderten Schüler anzupassen. Unterschiedliche Eingabeverfahren machen eine selbständige Bedienung des Sprachcomputers auch mit nur minimalen Bewegungsresten möglich. Die Qualität der Sprachausgaben wird immer weiter verbessert. Die Möglichkeit, lautsprachliche Mitteilungen machen zu können, kann entscheidend zur sozialen Integration beitragen. Die Unsicherheit beider Kommunikationspartner nimmt ab, da durch Zuhören und Sprechen gewohnte kommunikative Umgangsformen gegeben sind. Ursula Braun fand in ihrer Untersuchung heraus, „daß trotz aller Ungleichheit der Möglichkeiten bei der Kommunikation zwischen natürlich Sprechenden und Hilfsmittelbenutzern letztendlich bei der Kommunikation mit Hilfe von elektronischen Geräten weniger Verstehenskrisen auftraten, d.h. die Mitteilungen konnten eindeutiger überbracht werden, als wenn mit Hilfe von Tafeln kommuniziert wurde“ (Braun 1994, 188; zit. n. Weid-Goldschmidt 1994, 41). Für den Benutzer besteht nun auch die Möglichkeit, leichter mit unvertrauten Partnern zu kommunizieren, da diese nicht in der Lage sein müssen, über die Decodierungsfähigkeit eines individuellen Kommunikationssystems zu verfügen. Es entfällt auch die Notwendigkeit, immer einen Helfer zur Seite zu haben, der als Dolmetscher fungiert. Für fremde Personen wird es offensichtlich, dass eine körperliche Beeinträchtigung und fehlende Lautsprachfähigkeit nicht mit einer geistigen Beeinträchtigung gleichzusetzen ist. Weid-Goldschmidt (1994, 34) bezeichnet dies als „soziale Aufwertung“.

„Eine Stimme haben, heißt auch mitbestimmen zu können“ (Weid-Goldschmidt 1994, 34). Der Benutzer wird in die Lage versetzt, lautstark auf sich aufmerksam zu machen und dadurch Gespräche zu initiieren. Absichten können deutlicher formuliert

http://www.foepaed.net

werden. Es wird möglich, einem Gespräch die gewünschte Richtung zu geben, es in Gang zu halten und es eindeutig zu beenden. Missverständnisse werden durch genaueres Nachfragen eher vermieden. Auf einem Wunsch kann durch ständige Wiederholung beharrt werden, so dass die Zuhörer eine wesentlich stärkere Intensität der Gefühls- und Bedürfnislage des Benutzers erleben. „Komplexe Gefühlsinhalte haben durch die Element der Sprechmelodie eine andere, natürlichere Qualität, als wenn sie mit Symbolen oder schriftlich mitgeteilt werden“ (Weid-Goldschmidt 1994, 34). Das Erzeugen einer Sprechmelodie trifft aber nur auf Geräte mit digitalisierter Sprachausgabe zu. Bei der Aufnahme muss dabei aber auf eine entsprechende Intonation geachtet werden. Die synthetische Sprache klingt eher monoton und ist nicht geeignet, bestimmte Inhalte durch Lautmalerei zu unterstreichen. Mit Hilfe der Sprachausgabe eines Gerätes ist der Benutzer in der Lage, trotz räumlicher Distanz zu kommunizieren, da die Wahrnehmung über das Ohr stattfindet. So ist kein unmittelbarer Sichtkontakt zum Kommunikationspartner nötig, wie dies bei den meisten Kommunikationssystemen ohne Sprachausgabe der Fall ist. Es ist kein Problem mehr, eine Person herbeizurufen oder mit jemandem zu telefonieren. Kristen (1996, 147) nennt einen weiteren Vorteil im Zusammenhang mit der Sprachausgabe eines Kommunikationsgeräts, nämlich dass es möglich ist, seinem Gesprächspartner gegenüber zu sitzen. So können beide Partner eine angenehme Kommunikationsposition einnehmen, in der sie den anderen sehen können und ihr Interesse und ihre Aufmerksamkeit z. B. durch Blickkontakt oder Kopfnicken äußern können.

Die Technik ermöglicht es, dass Inhalte auf dem Gerät gespeichert und auch in schriftlicher Form ausgedruckt werden können. Häufig verwendete Aussagen können so abgelegt werden, dass sie schnell abgerufen werden können (z. B. durch Betätigen einer einzigen Taste) (vgl. Braun 1994, 6). Viele körperbehinderte Kinder können sich über ihren Sprachcomputer erstmals selbständig an Aktivitäten beteiligen, Wünsche äußern und selbstbestimmter ihre Freizeit gestalten. Durch vermehrte Mitentscheidungen können die Kinder die Erfahrung machen, etwas bewirken zu können. Auf diese Weise kann eine wachsende kommunikative Kompetenz und ein gesteigertes Selbstbewusstsein erreicht werden. „Durch die lautsprachliche Rückkopplung erweitern sie die Kommunikation um eine zusätzliche Dimension, die die Dynamik der Interaktion steigert. Sie fördern das Sprachempfinden und verbessern die Kommunikationskompetenzen der Kinder“ (Schwerdt 1993, 81). Neben der Förderung des Sprachempfindens wird auch der Prozess des Lesen- und Schreiben-Lernens un-

terstützt. Benutzt der Schüler ein Kommunikationsgerät mit Schrifteingabe und synthetischer Sprachausgabe, kann er nach dem Schreiben das hören, was er aus Buchstaben zusammengesetzt hat. Für detaillierte Informationen zum Schriftspracherwerb bei nichtsprechenden körperbehinderten Kindern sei auf das Buch von Köster und Schwager (1999) hingewiesen. Für Kinder und Jugendliche, die nicht über Kenntnisse der Schriftsprache verfügen, werden Geräte angeboten, die symbolorientiert arbeiten. Die meist farbig gestalteten Bilder beinhalten einen hohen Wiedererkennungswert und haben bei Kindern einen hohen Aufforderungscharakter.

Von besonderer Bedeutung ist ein Sprachcomputer im Umgang mit fremden Personen. Aber um sich mit vertrauten Bezugspersonen zu unterhalten, ist eine Verständigung mit einfachen Kommunikationstafeln oft effektiver. Zu diesem Ergebnis gelangte Ursula Braun in ihrer Untersuchung von 1994 (vgl. Köster / Schwager 1999, 52). Ist der Benutzer einer elektronischen Kommunikationshilfe sehr stark in seinen motorischen Fähigkeiten eingeschränkt, benötigt die Ansteuerung des Gerätes viel Zeit und strengt auf Dauer an. „Unbehindert sprechen wir ca. 150 Wörter in 1 Minute! Bei Einsatz einer elektronischen Kommunikationshilfe zählte Ursula Braun in ihrer Doktorarbeit bei einer jungen Frau die für AAC-Benutzerinnen ungewöhnlich hohe Anzahl von 14,02 Wörtern pro Minute“ (Weid-Goldschmidt 1994, 40). Kann ein Benutzer also gut mit seinem Sprachcomputer umgehen, benötigt er trotzdem noch zehnmal soviel Zeit wie ein normal Sprechender. Bedient jemand seine Kommunikationshilfe im Scanning-Verfahren, steigt die benötigte Zeit noch mehr an, da immer erst abgewartet werden muss, bis der Lichtpunkt das gewünschte Symbol oder Zeichen erreicht. Diese reduzierte Kommunikationsgeschwindigkeit führt zu einem anstrengenden Gesprächsverlauf.
Unter „normalen“ Umständen werden schon Pausen von mehr als drei Sekunden als äußerst unangenehm empfunden. Benutzer elektronischer Kommunikationshilfen benötigen jedoch unter Umständen mehrere Minuten, bis sie ihre gewünschte Mitteilung über das Gerät aussprechen können, so dass vom Kommunikationspartner ein hohes Maß an Geduld gefordert wird. Die große Anstrengung und die benötigte Zeit bei der Eingabe haben zur Folge, dass oft nur stark gekürzte und zum Teil unvollständige Mitteilungen im Telegrammstil gesprochen werden (vgl. Braun 1994, 47).
Weitere Einschränkungen bestehen bei Zwischenbemerkungen innerhalb eines Gesprächsverlaufs. Dies sind beispielsweise Zustimmungen („mh“), Überlegungen

(„hmm“) oder Überraschungen („Was?!“). „Spontane Kommentare, Situationswitz, Beschimpfungen, soziale Floskeln im Vorübergehen u.ä. werden kaum noch möglich bzw. verlieren ihre Wirkung, wenn sie einen zu langen Zeitraum benötigen“ (Braun 1994, 48).

Bei Kommunikationsgeräten mit natürlicher Sprachausgabe besteht ein Nachteil darin, dass das Vokabular eingegrenzt ist. Deshalb wird nicht alles sagbar, so dass der Benutzer unter Umständen seine gewünschte Mitteilung nur umschreiben kann. Treten solche Verständigungsprobleme sehr häufig auf, ist es nachvollziehbar, wenn der Betroffene sich frustriert von der Kommunikationshilfe abwendet.

Auf Grenzen stößt der Einsatz eines Sprachcomputers auch, wenn äußere Umstände die Technik gefährden. Zu solchen Umständen gehören z. B. der Besuch im Schwimmbad oder ein Spaziergang durch den Regen. Wie alle anderen elektronischen Geräte auch, sind auch die Kommunikationsgeräte für technische Störungen anfällig. Treten größere Probleme auf, müssen die Geräte eingeschickt werden. Für diese Zeit muss der Benutzer auf andere Kommunikationsmethoden zurückgreifen.

Sowohl für den Benutzer als auch für mindestens einen zuständigen Betreuer bedeutet die Anschaffung eines Sprachcomputers eine aufwendige Einarbeitungsphase und das Gerät muss regelmäßig gewartet werden (vgl. Kristen 1996, 149f). Hierzu gehört beispielsweise das Auswählen, Speichern, Ordnen und Aktualisieren des Vokabulars oder das Aufladen der Batterie.

Zu beachten ist, dass die hier genannten Möglichkeiten und Grenzen elektronischer Kommunikationshilfen individuell sehr verschieden sind. Abhängig ist dies zum einen von physischen Faktoren, zu einem großen Teil aber auch von den kognitiven Fähigkeiten und der Persönlichkeit des Benutzers. Von großer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Motivation des Behinderten, die für eine erfolgreiche Kommunikationsförderung unerlässlich ist.

5.2 Voraussetzungen für den Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen

Zahlreiches Informations- und Werbematerial preist eine große Palette elektronischer Kommunikationshilfen an und suggeriert dadurch in vielen Fällen die Annahme, dass einem nichtsprechenden Menschen Gespräche bereits durch den Einsatz von solchen Geräten möglich sind. „Nun hat er endlich ein Gerät – warum spricht er denn jetzt

http://www.foepaed.net

nicht?“ lautet der Titel eines Erfahrungsberichtes von Hoffmann-Schöneich (1996), in dem die oftmals hohen Erwartungen deutlich gemacht werden.
Der erfolgreiche Einsatz einer elektronischen Kommunikationshilfe in der sonderpädagogischen Förderung ist jedoch abhängig von verschiedenen Faktoren. Neben den rein technischen Aspekten müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein

- beim Benutzer
- beim sozialen Umfeld
- bei den institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. Kristen 1996, 151)

Eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikationsförderung ist nach meiner Meinung die Motivation des zukünftigen Benutzers. Um einen Ansporn zu haben, sich mit einem neuen Kommunikationssystem zu beschäftigen, sollte also ein Bedürfnis bestehen, das mit den aktuellen Kommunikationsmöglichkeiten nicht befriedigt werden kann. Im Vorfeld sollte schon eine nichtelektronische Kommunikationshilfe benutzt worden sein, so dass im Falle eines technischen Defekts darauf zurückgegriffen werden kann.
Eine weitere notwendige Voraussetzung besteht darin, dass der nichtsprechende Schüler den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung erkennt, damit er gezielt eine Taste oder ein Sensorfeld bedient, um die gewünschte Reaktion auszulösen. Um diese Fähigkeit anzubahnen, bieten viele Firmen elektronisches Spielzeug an, das über einen Schalter in Bewegung gesetzt und wieder gestoppt werden kann (vgl. Kristen 1996, 151). In diesen Bereich der Kommunikationsanbahnung gehört auch der BIGmack (siehe 4.3.6), bei dem das Bewegen eines Spielzeugs von einem ausgesprochenen Satz abhängt, so dass das Kind merkt, dass auf seine Aussage hin etwas passiert.
Die Kenntnis von Schriftsprache ist keine notwendige Voraussetzung , da viele Geräte auf dem Markt erhältlich sind, die symbolorientiert arbeiten. Ein Symbolverständnis sollte jedoch vorhanden sein, d.h. die Bedeutung einer bildlichen oder zeichnerischen Darstellung muss erkannt werden und mit einer sinnzusammenhängenden Aussage verknüpft werden können (vgl. Kristen 1996, 151).
Für einen Benutzer mit zerebraler Bewegungsstörung ist es wichtig, dass auf eine bequeme Lagerung bzw. Sitzhaltung geachtet wird, damit die Kopfkontrolle und Arm- und Handbewegungen leichter möglich sind. Erst dann kann eine konzentrierte Aufmerksamkeit erreicht werden (vgl. Sevenig 1994, 25; Andres 1996).

Neben bestimmten Fähigkeiten des Benutzers ist es auch notwendig, dass das nähere soziale Umfeld bereit ist, sich auf diese Kommunikationsform einzulassen. Alle Personen aus dem Umfeld des Schülers sollten bereit sein, „das neue Medium zu akzeptieren und zu unterstützen, andererseits aber auch die bereits vorhandenen Kommunikationsformen weiterhin zu akzeptieren“ (Kristen 1996, 152). Besonders die engsten Bezugspersonen sollten darauf achten, alles wahrzunehmen, was der Benutzer mit seinem Gerät spricht und darauf angemessen reagieren.
Weiterhin ist es nötig, dass sich eine Bezugsperson dazu bereit erklärt, bei der Einrichtung und Benutzung des Kommunikationsgeräts behilflich zu sein. Hierzu zählt z. B. das Aufnehmen, Speichern und Ordnen des Vokabulars oder der Transport des Gerätes (vgl. Kristen 1996, 152). Da Kinder mit ihren Eltern normalerweise ein eigenes Kommunikationssystem aufgebaut haben und das Gerät deshalb zu Hause wenig genutzt wird, wird diese Aufgabe meistens im schulischen Bereich von einem Lehrer oder Therapeuten übernommen. Meiner Meinung nach sollte für diese begleitende Unterstützung eine Person hauptverantwortlich sein, zu der der Schüler ein gutes Vertrauensverhältnis hat. Diese Person sollte dem Schüler mit sehr viel Empathie begegnen, denn „eine wichtige Voraussetzung für einen Fördererfolg (...) ist die emotionale Basis des Betreuers dem Kind gegenüber. Er muß Vertrauen in die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes haben und ihm dieses Gefühl der Werthaftigkeit verbal und nonverbal vermitteln können. Diese Erwartungen dürfen sich jedoch nicht als Leistungsdruck auf das Kind auswirken“ (Sevenig 1994, 32).

Eine erfolgreiche Kommunikationsförderung durch den Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen erfordert ein hohes Maß an Kompetenz von Seiten der Mitarbeiter einer sonderpädagogischen Einrichtung. Es sind sowohl diagnostische Kompetenzen erforderlich, als auch Kenntnisse über unterschiedliche Kommunikationsgeräte und über Methoden der Kommunikationsförderung, um zu entscheiden, welches Kommunikationssystem für einen Schüler geeignet ist. Für die Aneignung dieses Spezialwissens, für die Vorbereitung, Auswahl und Anpassung der Sprachcomputer benötigen die Mitarbeiter viel zusätzliche Zeit. Bedeutsam wird der Austausch mit erfahrenen Fachleuten. „Um die notwendige Kompetenz für diese Aufgabe zu erwerben, sollten die verantwortlichen Mitarbeiter die Möglichkeit erhalten, Fortbildungen, Seminare oder Workshops zu besuchen, die auf ihre Tätigkeit vorbereiten“ (Kristen 1996, 153).

http://www.foepaed.net

Eine weitere Voraussetzung besteht darin, dass die sonderpädagogischen Einrichtungen über Material verfügen, die im Vorfeld für diagnostische Abklärungen nötig sind (z. B. Symbolsammlungen, Buchstabentafeln, Geräte für die Erprobungsphase). Kristen (153) weist weiter darauf hin, dass alle Entscheidungen mit dem Betroffenen, seinen Eltern oder Angehörigen und Kollegen abgesprochen werden sollten.

Die Bedürfnisse und Interessen des nichtsprechenden Schülers, seine motorischen und kognitiven Fähigkeiten sind eine Grundvoraussetzung für die Wahl einer bestimmten elektronischen Kommunikationshilfe. Eine weitere Forderung besteht in der Akzeptanz des gewählten Gerätes durch alle Beteiligten sowie in der Bereitschaft, es nach einer umfassenden Einarbeitung konsequent einzusetzen.

5.3 Diagnostische Vorüberlegungen

In den vorangegangenen Kapiteln wurden viele Kompensationsmöglichkeiten der Lautsprache vorgestellt. Um daraus ein Hilfesystem zu finden, was einem lautsprachlich eingeschränkten Schüler die Kommunikation erleichtern könnte, ist eine umfassende Diagnostik unumgänglich. Sevenig (1994, 21) formuliert dies, wie ich finde, sehr treffend:
„Man kann keine fundierte Vorstellung darüber haben, wohin sich ein Mensch entwickeln könnte (Prognose), wenn man über seine derzeitigen Möglichkeiten (Diagnose) nichts weiß.“ Er schlägt vor, die Schüler nach der Diagnose einer der folgenden vier Entwicklungsgruppen zuzuordnen, um über weitere Fördermaßnahmen entscheiden zu können. Betont wird dabei, dass diese Gruppenzuordnungen nicht statisch zu sehen sind, sondern dass im Rahmen einer Förderung auch andere Gruppen erreicht werden können, wobei keine feste Reihenfolge vorgegeben ist, sondern auch Phasen übersprungen werden können.
Gruppe 1 werden demnach Kinder ohne erkennbares Sprachverständnis zugeordnet. „Aktionen und Reaktionen laufen vorwiegend auf vegetativer Basis ab.“
Gruppe 2 schließt Kinder ein, die bereits erkennbares Sprachverständnis besitzen. Kommunikative Interaktionen werden jedoch als unbefriedigend empfunden, da lediglich Reaktionen möglich sind. Die Kinder sind in der Lage, einfache Ja-Nein-Antworten zu geben. .

http://www.foepaed.net

Kindern der Gruppe 3 ist es ansatzweise möglich, eigeninitiierte Signale auszusenden und Wünsche zu äußern.
Gruppe 4 schließt Kinder mit ein, „die sprachersetzende Kommunikationssysteme benutzen oder benutzen könnten, um ihre „Lautsprachlosigkeit“ durch komplexe Formen der Kommunikation, sowohl durch Reaktion als auch als Aktion, zu kompensieren“ (Sevenig 1994, 22f).
Schwerpunktmäßig für Kinder, die der vierten Gruppe zugeordnet werden können, kommen elektronische Kommunikationshilfen als Fördermaßnahmen in Frage, ansatzweise auch bei Kindern der dritten Gruppe.

Um eine Zuordnung zu einer dieser Gruppen vornehmen zu können, steht an erster Stelle die Frage: „Welche Kommunikationsmöglichkeiten bzw. Kommunikationsarten sind bereits vorhanden?“ Ein Kind ohne lautsprachliche Ausdrucksmöglichkeiten wartet nicht auf eine (elektronische) Kommunikationshilfe. Es entwickelt eine eigene Ausdrucksform. Gabus (1989, 188) bezeichnet diese Ausdrucksmöglichkeit als „originäre Sprache“. Die individuellen Regeln dieses Systems werden in einem vertrauten Personenkreis vereinbart.
Diese gegenwärtigen Kommunikationsformen des Kindes gilt es herauszufinden. Es soll ermittelt werden, wie das Kind jetzt mit wem und in welcher Weise kommuniziert, ob die Kommunikation erfolgreich ist und in welchen Bereichen Kommunikationsbedarf besteht. Kristen (1994, 111ff) gibt einen ausführlichen Fragenkatalog zur Analyse kommunikativer Verhaltensweisen und linguistischer Fähigkeiten an. Folgende Bereiche finden dabei Berücksichtigung: Vokalisation, Blickverhalten, Mimik und Gesichtsausdruck, Gestik, interaktives Verhalten, Sprachverständnis, sprachliche Ausdrucksfähigkeit (Mundmotorik, Lautsprache, Kommunikationshilfe, Lesen und Schreiben).

Ist das kommunikative Verhalten in seiner ganzen Bandbreite erfasst, schließt sich die Frage nach den kognitiven Fähigkeiten an, deren Beantwortung jedoch mit sehr viel Vorsicht geschehen sollte.
„Gerade bei Menschen mit schwersten cerebralen Bewegungsstörungen ist jedoch die Diagnose der kognitiven Möglichkeiten mitunter sehr schwierig und erst nach einer intensiven und zeitaufwendigen Kommunikationsförderung möglich“ (Sevenig 1994, 9). Eine Vermutung der kognitiven Fähigkeiten nur an Hand der kommunika-

tiven Verhaltensweisen muss sehr vorsichtig geäußert werden, da durch die zerebralen Bewegungsstörungen verbale und mimisch - gestische Ausdrucksmöglichkeiten unmöglich werden können. Für den Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen sind folgende kognitive Fähigkeiten relevant: Erfassen von Wenn-Dann-Beziehungen, Symbolverständnis und Merkfähigkeit. In diesem Zusammenhang ist auch die Bedeutung der visuellen Wahrnehmung zu nennen, da entschieden werden muss, welche Größe und Farbgebung die Symbole haben müssen. Wird der Einsatz eines Kommunikationsgerätes mit Sprachausgabe oder ein Kommunikationssystem mit auditivem Scanning in Erwägung gezogen, ist die Feststellung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit von besonderer Bedeutung, um ein ausreichendes Feedback über das Gehör zu gewährleisten. Ein gutes Hörvermögen ist auch für den Aufbau des Sprachverständnisses notwendig (vgl. Kapitel 3.1).

Die Ansteuerung einer elektronischen Kommunikationshilfe ist durch verschiedene motorische Impulse möglich. „Um das Hilfsgerät bedienen zu können, muß vom Schüler mindestens eine Körperbewegung gezielt und reproduzierbar ausgeführt werden können“ (Lingen 1994, 44). Für die Positionierung des Gerätes spielen der Bewegungsradius, Bewegungsgenauigkeit, Reaktionsgeschwindigkeit sowie Kraft und Ausdauer eine Rolle. Da eine Bewegung, die für die Ansteuerung eines Gerätes benutzt werden soll, sehr oft wiederholt werden muss, ist während der Diagnosephase darauf zu achten, dass diese möglichst ohne große Anstrengung ausgeführt werden kann.

In der Diagnosephase werden die individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten des Schülers in den kommunikativen, kognitiven und motorischen Bereichen festgestellt.

Standardisierte Test der klassischen Diagnostik für die Anwendung bei nichtsprechenden Kindern mit infantiler Zerebralparese liegen nicht vor (vgl. Gangkofer 1996, 55; Lingen 1994, 44). Besondere Bedeutung erhalten deshalb gezielte Beobachtungen in Unterrichts- und Spielsituationen. Gespräche mit den Eltern können außerdem Informationen darüber geben, wie sich die Kinder zu Hause verhalten und welche Kommunikationsformen sie dort nutzen. Um die Beobachtung systematisch anzugehen, können Beobachtungsbögen, die wichtige Kriterien auflisten, hilfreich sein. Beispiele für solche Bögen sind zu finden bei Kristen (1994, 111ff) und Lingen (1994, 140f).

http://www.foepaed.net

5.4 Anhaltspunkte für die Auswahl einer elektronischen Kommunikationshilfe

Nachdem die notwendigen Voraussetzungen für den Einsatz einer elektronischen Kommunikationshilfe erfüllt sind, eine umfassende Diagnose gestellt wurde und sich daraus der begründete Bedarf ergeben hat, dass ein elektronisches Kommunikationsgerät eine positive Entwicklung des Schülers fördern könnte, steht man vor der Frage, welches Gerät geeignet ist. Auf Grund der großen Vielfalt elektronischer Kommunikationshilfen, die zur Zeit auf dem Markt erhältlich sind, kann die Aufgabe, das richtige Gerät für einen Schüler zu finden, zu einer großen Herausforderung werden.
Die Auswahl einer elektronischen Kommunikationshilfe hat zum Ziel, ein Gerät zu finden, dessen Technik an die individuellen Voraussetzungen des Benutzers angepasst werden kann und auf keinen Fall umgekehrt.
„Alle Entscheidungen im Hinblick auf die Auswahl einer Kommunikationshilfe sollten grundsätzlich in enger Absprache mit dem Betroffenen selbst, mit Angehörigen oder Eltern und durch interdisziplinäre Teamsitzungen getroffen werden“ (Kristen, 1996, 153). Der zukünftige Benutzer und seine Familienangehörigen können am besten persönliche Informationen darüber geben, welche Kommunikationsbedürfnisse im Augenblick und voraussichtlich für die Zukunft bestehen werden. Die professionellen Mitarbeiter eines Teams haben die Aufgabe, die besonderen Merkmale und Bedürfnisse des nichtsprechenden Schülers festzustellen (Diagnose), sich umfassende Informationen über die erhältlichen Kommunikationshilfen zu beschaffen und die beste „Mensch-Maschine-Schnittstelle“ (Duden Informatik 1993, 625) herauszufinden.

Fuller, Lloyd und Schlosser haben 1991 erarbeitet, dass es in der Literatur fast 50 eigenständige Auswahlkriterien für ein kommunikationsunterstützendes System gibt. Diese Kriterien lassen sich einer der folgenden drei Gruppen zuordnen:

(1) functionability / ability to meet needs (Funktionalität für spezielle Bedürfnisse)
(2) availability / useability, (Verfügbarkeit / Benuzterfreundlichkeit) and
(3) acceptability / compatibility (Akzeptanz / Kompatibiltät)

(vgl. Wasson, Arvidson, Lloyd 1997, 227).

http://www.foepaed.net

Wasson, Arvidson und Lloyd (1997, 228ff) nennen auch noch ein anderes Kriteriensystem mit acht Kriterien, das die Zielsetzungen des Einsatzes einer elektronischen Kommunikationshilfe deutlicher hervorhebt. Im Folgenden nenne ich jeweils ein Kriterium und erläutere dieses oder gebe Beispiele zur Verdeutlichung an.

Ein Kommunikationsgerät sollte demnach acht Kriterien erfüllen:

1. Die Bedienung des Gerätes sollte leicht erlernbar sein *(„Learnability“*). Eine zu komplexe Handhabung könnte dazu führen, dass die Technik abgelehnt wird.
2. Das Gerät sollte kompatibel sein zu anderen technischen Produkten, die der Benutzer benötigt (*„ Consistency“*). Interessant für nichtsprechende Kinder ist es z.B., ob sie ihre Gedanken auch verschriftlichen können. Ein Drucker „kann sehr wichtig sein. Manche Kinder nutzen z.B. so die Situation und die Zeit der Einzelförderstunde, um umfangreiche Mitteilungen an andere Personen schreiben zu können, denen sie anschließend einen Brief überreichen. Wir sprechenden Personen nutzen Briefe eigentlich nur, um Entfernungen zu überbrücken. Für nichtsprechende Personen ist dies oft notwendig, um überhaupt ausführlichere Mitteilungen machen zu können“ (Leber 1994, 58). Für Schüler mit einer zerebralen Bewegungsstörung kann es von Bedeutung sein, andere Geräte wie z. B. Radio, Fernseher oder einen PC mit ihrem Sprachcomputer bedienen zu können (Umweltkontrolle). Ist dies der Fall, so sollte überprüft werden, ob das Gerät über eine entsprechende Schnittstelle verfügt.
3. Das Gerät sollte einen direkten Einstieg gewährleisten, damit für den Benutzer schnell Fortschritte sichtbar sind (*„Immediate Utility“*).
4. Das Gerät sollte eine möglichst spontane Kommunikation ermöglichen (*„Spontaneity“*). Sind häufig verwendete Sätze schnell abrufbar? Sind viele Mitteilungen über ein einziges Deckblatt möglich (z. B. durch Kodierungsverfahren)? Kann man schnell zwischen verschiedenen thematischen Ebenen wechseln? Ist die Speicherkapazität des Gerätes für alle Mitteilungen ausreichend? Können Aussagen gemacht werden, die vorher nicht auf das Gerät aufgenommen wurden?
5. Das Gerät sollte möglichst geringe Anforderungen an die Motorik stellen (*„Motor Demands“*). Der Motorik-Bereich steht in einem engen Zusammenhang mit der Diagnosephase. Bezüglich der motorischen Möglichkeiten des Schülers ist folgendes von Bedeutung: „Man muß in Erfahrung bringen, in welcher Position

http://www.foepaed.net

das Kind welche Perspektive hat und welche Bewegungen man zur Steuerung eines Sensors am sinnvollsten einsetzen kann“ (Plöger 1984, 21). Anhand dieser Ergebnisse muss überprüft werden, ob ein Gerät mit den vorhandenen motorischen Möglichkeiten angemessen gesteuert werden kann, ohne dass es zur vorzeitigen Ermüdung kommt. Hierbei sollte vorausschauend geplant werden und mögliche zukünftige Situationen miteinbezogen werden. Bietet das Gerät verschiedene Selektionsverfahren an oder muss man sich für eine Art der Eingabe entscheiden?

Weid-Goldschmidt (1997, 13) nennt Beispiele, bei denen deutlich wird, wann eine variable Bedienungsart relevant wird: Beispielsweise kann ein Schüler auf Grund einer fortschreitenden Erkrankung die Fähigkeit zur direkten Selektion nach und nach verlieren. Ein anderer Schüler ermüdet zu einer bestimmten Tageszeit oder in einer bestimmten Körperposition , so dass er nicht mehr direkt selektieren kann. Denkbar ist auch der andere Fall: Ein Schüler ist zunächst auf ein Scanning-Verfahren angewiesen, kann aber durch gezieltes Üben auf die direkte Selektion umsteigen.

Sowohl für die betroffenen Schüler als auch für Lehrer bzw. Betreuer und den Kostenträger ist es von Vorteil, wenn das gleiche Gerät weiter benutzt werden kann, da eine neue Einarbeitungszeit entfällt und keine oder nur geringe Kosten bei der Umstellung entstehen.

6. Das Gerät sollte von dem Benutzer angemessene kognitive Fähigkeiten fordern und möglichst wenig Erinnerungsvermögen verlangen („*Cognitive / Memory Demands*“). In den Bereich der kognitiven Fähigkeiten fällt die Entscheidung, ob symbol- oder schriftorientiert oder mit einer Kombination aus beidem gearbeitet werden soll. „Die Hinführung zur Schriftsprache bleibt Bildungsziel auch bei den schwer dysarthrischen / anarthrischen Kindern. Wenn es aber gilt, die Verständigungsnot des Kindes zu lindern und rascher die intellektuellen Fähigkeiten umzusetzen, ergibt sich eine andere Priorität“ (Oskamp 1993, 435). In diesem Fall ist es sinnvoll, mit Symbolen zu beginnen und nach und nach die Schriftsprache anzubahnen. Es ist also bei der Anschaffung darauf zu achten, ob das Kommunikationsgerät die Option besitzt, an die wachsenden kognitiven Fähigkeiten des Kindes immer wieder angepasst zu werden.

http://www.foepaed.net

7. Das Gerät sollte es möglich machen, dass die Hauptaufmerksamkeit des Benutzers auf dem Kommunikationsprozess liegen kann und nur minimale Kontrolle durch visuelle oder auditive Handlungen erfolgen muss („*Attention Shifting*“).
8. Das Gerät sollte für computertechnische Neuerungen offen sein („*Updates / Upgrades*“).

Diese Auswahlkriterien geben schon einen umfassenden Überblick über wichtige Bereiche, die bei der Entscheidung für oder gegen einen Sprachcomputer berücksichtigt werden sollten. Ich möchte diesen Kriterienkatalog noch um einige Fragen bzw. Aspekte erweitern, die sich zwei weiteren Themenbereichen zuordnen lassen.

9. Das Gerät sollte sich möglichst leicht transportieren lassen (*Mobilität***).** Wie groß und wie schwer ist das Kommunikationsgerät? Kann der Schüler es selbständig überall mit hinnehmen? Kann es unter Umständen an einen Rollstuhl oder eine Gehhilfe anmontiert werden? Wie lange hält der Akku der Kommunikationshilfe?
10. Die Firma, die das Gerät vertreibt, sollte eine gute Kundenberatung anbieten (*Service*). Bietet die Firma einen Einführungskurs für das Gerät an? Kann das Gerät für eine Erprobungsphase vor der Anschaffung ausgeliehen werden? Steht eine Fachkraft zur Verfügung, die das Gerät vor Ort einrichtet? Kauft die Firma das Gerät zurück, falls sich die Voraussetzungen beim Schüler verändern?

Zu bedenken ist bei der Beratung einer Firma, dass diese am Verkauf eines ihrer Produkte interessiert ist und deswegen keine unter Umständen geeigneteren Geräte einer Konkurrenzfirma in Betracht ziehen wird. „Bedauerlicherweise gibt es gegenwärtig in der Bundesrepublik nur wenige herstellerunabhängige Beratungsmöglichkeiten, in denen die verschiedenen Gerätetypen erprobt werden können, während in der Schweiz bereits vor einigen Jahren eine neutrale Beratungsstelle geschaffen werden konnte“ (Kristen 1996, 151).

Die hier genannten Kriterien zur Auswahl einer elektronischen Kommunikationshilfe geben eine Orientierung und Anregungen, worauf bei der Hilfsmittelauswahl zu achten ist. Ein perfektes Gerät, dass alle Kriterien mit Zufriedenheit erfüllt, wird es sicherlich kaum geben. Deswegen ist es sinnvoll, individuelle Schwerpunkte bei der

Entscheidung zu setzen, die sich an den jeweilig vorrangigen Zielen der Kommunikationsförderung orientieren. Die Versorgung mit einer Kommunikationshilfe sollte fortlaufend überprüft werden, da motorische Veränderungen, Lernfortschritte und die fortschreitenden technischen Entwicklungen immer wieder eine Ergänzung oder Erneuerung des Hilfesystems erfordern.

5.5 Konsequenzen für die sonderpädagogische Arbeit

„Der erste Moment einer Benutzung einer technischen Hilfe ist oft mit Abwehr und Ablehnung verbunden. (...) wenn er aber zum ersten Mal mit dem „Ding“ allein gelassen wird, wird ihm der Funktionsausfall und seine Bedeutung oft erst richtig bewußt“ (Küppers 1988, 158). Die Bereitstellung einer elektronischen Kommunikationshilfe für einen nichtsprechenden Schüler ist also nur der erste Schritt zum sinnvollen Einsatz eines solchen Gerätes. Technische Hilfsmittel „sind für den Benutzer und seine Umwelt oft das Stigma physischer Unvollkommenheit, aber gleichzeitig Werkzeug, um ein Optimum an Funktionsersatz zu erhalten (Küppers 1988, 167).

5.5.1 Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Die Aufgabe von Sonderschullehrern bzw. Therapeuten besteht unter anderem darin, den Schüler bei der Benutzung der elektronischen Kommunikationshilfe anzuleiten und ihn so zu fördern, dass er aus dem Kommunikationsgerät für sich und seine Entwicklung den optimalen Nutzen ziehen kann. Um diesem Optimum möglichst nahe zu kommen, ist es von Bedeutung, dass alle wichtigen schulischen Bezugspersonen (z. B. Lehrer, Krankengymnasten, Ergotherapeuten, Logopäden) dasselbe Ziel vor Augen haben und danach ihre Arbeit ausrichten. Die Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams kommt dieser Absicht sehr entgegen, da Eindrücke über die kommunikativen Fähigkeiten des Schülers aus den verschiedenen Blickwinkeln ausgetauscht und ergänzt werden können.

Hoffman-Schöneich (1997, 34) berichtet, dass sie bei der Förderung nichtsprechender Schüler positive Erfahrungen damit gemacht hat, dass nur wenige Therapeuten für alle Kinder ihrer Klasse zuständig waren. Diese „Klassentherapeuten“ können so viel besser in die Arbeit der Klasse eingebunden werden, da im kleinen Personenkreis Absprachen leichter möglich sind. Es ist in diesem Fall auch möglich, dass Therapiestunden häufiger in der Klasse stattfinden können, wodurch zum einen der

Lehrer viele Anregungen bekommen kann und zum anderen auch gezielt Probleme aus der Unterrichtsarbeit heraus vom Therapeuten aufgegriffen werden können.
Sinnvoll ist es, wenn eine Person aus dem Team die Hauptverantwortung für die Kommunikationsförderung eines Schülers übernimmt. In der Schule bietet es sich an, dass diese Aufgabe vom Klassenlehrer übernommen wird, da dieser die Hauptbezugsperson für seine Schüler ist und sie in den meisten Unterrichtssituationen betreut. Fröhlich (1983, 215) stellt die Wichtigkeit einer dominierenden Bezugsperson besonders heraus: „Nach unseren Beobachtungen sollten diese Kinder von möglichst konstant bleibenden Betreuern langfristig gefördert werden. Alle zusätzlichen Fachkräfte wie Physio-, Ergo-, Sprachtherapeuten und andere müssen durch diese konstanten Betreuer arbeiten, mit ihnen, nicht aber additiv am einzelnen Kind."
Vorteilhaft ist es auch, wenn der Klassenlehrer sich mit den technischen Bereichen der Kommunikationsgeräte auskennt, da erst durch die Verzahnung von Computertechnik und Pädagogik eine sinnvolle Integration der elektronischen Kommunikationshilfe in den Klassenunterricht gewährleistet werden kann. Um dieses technische Verständnis erlangen zu können, ist unter Umständen die Zusammenarbeit mit einem Computerexperten erforderlich. Es soll erreicht werden, dass der betreffende Schüler sein Kommunikationsgerät als Medium erlebt, mit dem er etwas bewirken kann, und dass er motiviert ist, das Gerät in vielen verschiedenen Situationen zu nutzen. Eine Aufgabe des Lehrers besteht also darin, dem Schüler viele Anlässe zu ermöglichen, bei denen dieser seine Kommunikationshilfe erfolgreich einsetzen kann, d.h. dass auf die Aktion des Schülers eine angemessene Reaktion erfolgt. „Es sind in erster Linie die direkten positiven Erfahrungen im Kontakt zu anderen Menschen, die eine Veränderung des kommunikativen Verhaltens herbeiführen und nicht der Einsatz einer elektronischen Hilfe" (Kristen 1996, 156).

5.5.2 Die Auswahl des Vokabulars

Um entsprechende Kommunikationserfahrungen machen zu können, ist die Auswahl des Vokabulars von entscheidender Bedeutung. Je nach den individuellen Voraussetzungen des Schülers kann es möglich sein, dass er selber angeben kann, welche Aussagen ihm wichtig sind. Ist dieser Fall nicht gegeben, sollte das Anfangsvokabular in Zusammenarbeit mit den Eltern erstellt werden, um einen persönlichen Sprachstil zu erhalten (vgl. Weid-Goldschmidt 1994, 43).

http://www.foepaed.net

Meiner Meinung nach sind gerade am Anfang in erster Linie gesprächssteuernde Aussagen wichtig, so dass ein Gespräch initiiert oder die Richtung des Gesprächsverlaufs bestimmt werden kann, oder dass der Schüler einfach nur die Aufmerksamkeit auf sich lenken kann. Solche Aussagen könnten z. B. sein:

„Ich möchte etwas erzählen!“,

„Lass das!“ ,

„Ich weiß das!“,

„Das hast Du falsch verstanden!“,

„Bitte lass uns (nicht) das Thema wechseln.“,

„Ich habe kein Symbol dafür, Du musst raten!“,

„Toll!“ oder

„Ich möchte mich nicht mehr mit Dir unterhalten.“

Das Anfangsvokabular ist für jeden Schüler individuell verschieden. Wichtig ist, dass es für ihn eine Bedeutung hat und dass er auf Situationen Einfluss nehmen kann, in denen ihm dies ohne Lautsprache nicht möglich wäre. Je nach Alter des Kindes bzw. des Jugendlichen kann sich dieses Vokabular zunächst auf bestimmte Spielsituationen, Gespräche mit Gleichaltrigen oder ähnliche Situationen konzentrieren. Berücksichtigt werden sollte bei der Auswahl von Aussagen auch die gebräuchliche Umgangssprache der anderen Mitschüler, um den Benutzer der Kommunikationshilfe zu motivieren, sein Hilfsmittel im Kontakt mit den anderen einzusetzen. Hierzu gehören beispielsweise Wörter wie „Cool!“, „Mist!“, „Abgefahren!“, oder andere Wörter bzw. Sätze, die in dieser Altersgruppe gerade „in“ sind.

Für Kinder und Jugendliche am Anfang wahrscheinlich nicht so motivierend, in einem zweiten Schritt jedoch wichtig, ist das Ausdrücken von Bedürfnissen. Lingen teilt sie in Anlehnung an Maslow in verschiedene Kategorien ein:

- Grundbedürfnisse zur Sicherung der physischen Existenz („Ich möchte essen / trinken“, Ich muss auf die Toilette.“, „Ich bin müde und möchte jetzt schlafen.“)
- Sicherheits- und Geborgenheitsbedürfnisse („Ich bin traurig“, „Ich möchte mit dir reden.“, „Nimm mich bitte in den Arm.“)
- Soziale Bedürfnisse („Lass uns spielen.“, „Ich möchte dich einladen.“, „Hast du Lust, mit mir ins Kino zu gehen?“)
- Bedürfnisse zur Selbstentfaltung („Ich will das nicht!“, „Ich möchte ...machen.“)

(vgl. Lingen 1994, 40f)

http://www.foepaed.net

Inwieweit diese Bedürfnisse in der Schule bzw. im Unterricht erfüllt werden können, ist situationsabhängig. Wenn ein Schüler z. B. mitten im Unterricht sagt: „Ich habe Hunger, ich möchte etwas essen“, kann diesem Wunsch wahrscheinlich nicht sofort Folge geleistet werden. Demnach sind Sätze dieser Art zumindest zu Beginn des Einsatzes einer elektronischen Kommunikationshilfe nicht sinnvoll, da der Schüler die Erfahrung macht, dass auf das, was er sagt, nicht die gewünschte Reaktion kommt und er das Gerät deswegen nicht mehr weiter benutzt.

Wenn ein Schüler in der Lage ist, selbständig mit seiner Kommunikationshilfe umzugehen und sie auch fremden Personen gegenüber einsetzt (z. B. beim Einkaufen, in Restaurants o.ä.), können erklärende Mitteilungen vorteilhaft sein, um dem Gegenüber Hemmungen und Unsicherheiten zu nehmen. Dies sind beispielsweise Sätze wie „Ich kann nicht sprechen, aber ich verstehe alles, was Sie sagen.“,

„Ich brauche etwas Zeit für die Antwort.“,

„Ich heiße...“,

„Ich wohne in...“,

„Moment, ich bin noch nicht fertig!“.

Sätze dieser Art sollten möglichst schnell abrufbar sein.

Die Auswahl eines geeigneten Anfangsvokabulars kann entscheidend für den weiteren Einsatz des Gerätes sein. „Bei der Einführung elektronischer Geräte geht es in erster Linie darum, daß die Kraft der Stimme erfahren werden kann“ (Weid-Goldschmidt 1994, 43).

5.5.3 Früher Einsatz von Kommunikationshilfen

Hoffmann-Schöneich (1998) hat ein „Plädoyer für einen frühen Einsatz Unterstützter Kommunikation“ geschrieben, in dem sie sich für den Einsatz von Kommunikationshilfen bereits im Vorschulalter ausspricht.

In Abhängigkeit von den kognitiven Fähigkeiten eines Kindes, sollte auch der Einsatz einer elektronischen Kommunikationshilfe möglichst früh in Erwägung gezogen werden, angefangen bei „sprechenden Tasten“ bis hin zu komplexen Kommunikationsgeräten, um das kindliche Neugierverhalten und eine noch hohe Frustrationstoleranz nutzen zu können. „Kinder sind wohl am unbefangensten und am erfindungsreichsten im Umgang mit technischen Hilfen. In den Jahren der Pubertät ist es oft

http://www.foepaed.net

problematisch, zu dem teils mühevollen Training zu motivieren, um einen optimalen Nutzen zu erlangen“ (Küppers 1988, 159).

5.5.4 Die Bedeutung des Spiels

Damit die Kinder möglichst einfach Zugang zu einer elektronischen Kommunikationshilfe finden, bietet es sich an, sie über Spiele an den Einsatz ihres Kommunikationsgerätes heranzuführen. Spiele haben für Kinder einen hohen Aufforderungscharakter. „Spiele bieten Gelegenheiten für kooperativ-kommunikative Aktivitäten sowie Interaktionen und – das ist das Entscheidendere – sie treffen die Interessen und Bedürfnisse der Kinder“ (Lage 1995, 155).

Sätze wie „Halt, das ist aber mein Spielzeug!“, „Hau ab!“, oder „Komm, wir spielen zusammen sind ziel- und handlungssteuernde Aussagen, die die Kinder mit ihrem Sprachcomputer lautstark zum Ausdruck bringen können. Beim Spielen haben die Kinder die Möglichkeit, ihre soziale und kommunikative Kompetenz zu erweitern. Spiele finden zudem meist in peer-groups statt und erleichtern so den Kontakt zu Gleichaltrigen. Die eigentliche Arbeit des Sonderschullehrers findet dabei vor der Spielsituation statt, indem er die Spielsituation vorbereitet, geeignete Vokabeln und Symbole auswählt, die Symbole mit dem Schüler erarbeitet, und unter Umständen die anderen Mitschüler über die speziellen Ausdrucksformen des Schülers informiert (vgl. Lage 1995, 156ff).

Stuckenschneider-Braun stellt als Beispiel das Spiel „Fischer, Fischer, wie tief ist das Wasser?“ vor. Kinder mit einer schweren motorischen Beeinträchtigung kostet es oft große Mühe und Konzentration, eine elektronische Kommunikationshilfe im Scanning-Verfahren zu bedienen, da sie an einer ganz bestimmten Stelle reagieren müssen und sich vor Aufregung dabei so sehr verkrampfen, dass sie die anvisierte Stelle verpassen. Bei diesem Spiel kommt es nicht darauf an, eine ganz bestimmte Taste zu treffen. Das nichtsprechende Kind wird von den anderen gefragt: „Fischer, Fischer, wie tief ist das Wasser?“ Mehrere Felder hintereinander (z. B. die oberste Reihe) eines Kommunikationsgerätes kann man mit unterschiedlichen Antworten belegen, die alle als Antwort geeignet sind, wie „Sechs Meter tief“, „Nur eine Pfütze“. Als nächstes fragen die Kinder: „Wie kommt man da rüber?“ Für die Antwort kann dann beispielsweise die zweite Reihe mit verschiedenen passenden Aussagen belegt werden, z. B. „Rückwärts laufen“, „Auf dem Rollbrett“. Dieser Schüler macht die Erfah-

rung, dass er mit der Lautsprache etwas bewirken kann, indem er die anderen herum kommandiert. Nach dem gleichen Prinzip eignen sich zum Einsatz einer elektronischen Kommunikationshilfe Spiele wie „Alle Vögel fliegen hoch“, „Ich sehe was, was du nicht siehst“ oder „Geräuscheraten“.
Das Spielen in einer Gruppe und Kommunikationsförderung lassen sich also gut miteinander verbinden. „Spielen ist Aktivität, in der Kinder lernen. Das heißt: Spielen ist Lernen. (...) Spielen ist Förderung“ (Lage 1995, 161).

5.5.5 Der Einsatz im Unterricht

Als Konsequenz daraus ergibt sich, dass bei der Einführung einer elektronischen Kommunikationshilfe im Unterricht häufig Spiele eingebaut werden. Da dies jedoch nicht immer möglich ist und der Schüler sein Kommunikationsgerät nicht ausschließlich beim Spielen einsetzen soll, ist es Aufgabe des Lehrers, seinem Schüler zu ermöglichen, das Gerät auch in anderen Unterrichtssituationen benutzen zu können.
Ich denke, dass es wichtig ist, die Namen der Mitschüler und der Betreuer abzuspeichern, damit der Schüler die Möglichkeit hat, sie anzusprechen bzw. sie aus einiger Entfernung herbeizurufen.
Weiterhin können unterrichtssteuernde Aussagen wichtig sein, z. B.
„Ich habe das nicht verstanden.“
„Kannst du das bitte noch einmal wiederholen?“
„Ich weiß es!“
„Ich bin fertig!“
Im Deutschunterricht besteht die Möglichkeit, das Kommunikationsgerät beim Lesen interaktiv einzusetzen, indem es z. B. mit den Geräuschen der Tiere belegt wird, die im aktuellen Text vorkommen und an der passenden Stelle abgerufen werden können (vgl. Stuckenschneider-Braun 1990, 19).
Arbeitet das Gerät schriftorientiert, lässt es sich gut in den Deutschunterricht integrieren, indem Wörter oder Texte geschrieben und hinterher ausgedruckt werden. Denkbar sind auch Ebenen mit Aussagen zu bestimmten aktuellen Unterrichtsthemen oder Unterrichtsfächern.
Bei allen genannten Beispielen müssen jedoch immer die kognitiven Fähigkeiten des jeweiligen Schülers bedacht werden sowie die Flexibilität des Kommunikationsgerätes.

http://www.foepaed.net

5.5.6 Erwartungen

Die vielen Einsatzmöglichkeiten, die mit einer elektronischen Kommunikationshilfe theoretisch möglich sind, verleiten am Anfang schnell zu überhöhten Erwartungen, so dass die Enttäuschung oft sehr groß ist, wenn die erhofften Ziele nicht so schnell oder gar nicht erreicht werden können. Eine Aufgabe des Lehrers besteht also auch darin, allen betroffenen Gesprächspartnern (auch sich selbst) klarzumachen, dass Zeit, Geduld und Einfühlungsvermögen wichtig sind und die Bereitschaft gegeben sein muss, auch Frustrationen zu ertragen.

Schwerdt (1993, 81) formuliert dies sehr treffend: „Bei aller Euphorie über die Möglichkeiten, die uns Sprachcomputer im Umgang mit nichtsprechenden Menschen einräumen, dürfen die grundlegenden Kommunikationsmöglichkeiten nicht aus dem Blick geraten. Es bedarf auch weiterhin unserer Empathie, die Signale der betroffenen Kinder aufzufangen, um ihre Wünsche und Anliegen erspüren zu können.“

http://www.foepaed.net

6 Untersuchung zum Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen an Schulen für Körperbehinderte in Niedersachsen

6.1 Erkenntnisinteresse der Untersuchung

Das Ziel der Untersuchung ist es festzustellen, wie die Umsetzung von elektronischen Kommunikationshilfen in der schulischen Praxis aussieht.
Hierbei besteht das Interesse zum einen darin, den Einsatz zeitgemäßer elektronischer Kommunikationshilfen an Schulen für Körperbehinderte zu ermitteln. In diesem Zusammenhang soll die Verbreitung dieser Hilfsmittel ergründet werden und seit wann elektronische Kommunikationshilfen bei der Förderung körperbehinderter nichtsprechender Schüler eingesetzt werden. Ebenso soll überprüft werden, ob die eingesetzten Geräte auf dem aktuellen technischen Stand sind.
Desweiteren ist es von Interesse, welche Möglichkeiten und Erfahrungen es beim Einsatz mit elektronischen Kommunikationshilfen im Schulalltag gibt, ob Probleme auftreten, ob es dafür Lösungen gibt, die sich in der Praxis bewährt haben und welche Interessen und Wünsche bei Sonderschullehrern bestehen, die elektronische Kommunikationshilfen im Unterricht einsetzen.

6.2 Die Methode der Untersuchung

Um gesicherte Erkenntnisse über die Verbreitung des Einsatzes zeitgemäßer elektronischer Kommunikationshilfen an niedersächsischen Schulen für Körperbehinderte zu erhalten , habe ich den Typ der schriftlichen Befragung gewählt. Dieser erschien mir am geeignetsten, eine flächendeckende Erhebung zu erhalten. Wegen einer guten Vergleichbarkeit, habe ich die Antwortmöglichkeiten stark vorstrukturiert. Diese Form kommt auch den Befragten entgegen, da der Aufwand zum Bearbeiten zeitlich begrenzt ist. Die Anzahl der Fragen habe ich bewusst sehr niedrig angesetzt, um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu bekommen
Bei der Erstellung des Fragebogens habe ich mich nach den Empfehlungen von Goode und Hatt (1952, 115-118) gerichtet. Diese besagen, dass die Einzelfragen sorgfältig nach ihrer Bedeutung beurteilt werden müssen und in einer „logischen Fortentwicklung“ innerhalb des Fragebogens angeordnet werden sollen. Weiterhin ist

http://www.foepaed.net

es wichtig, dass der Befragte von einfachen Fragen zu komplizierteren Fragen geführt wird.

Ergänzend zu der flächendeckenden schriftlichen Befragung habe ich zur weitergehenden Informationsgewinnung die Form des verbalen Interviews gewählt. Bei diesem Untersuchungsteil stehen die praktischen Erfahrungen und Meinungen der Befragten im Mittelpunkt. Mir erschien die Form des persönlichen Interviews als besonders geeignet, weil die Befragten auf Grund ihrer jahrelangen praktischen Erfahrung mit den Einsatz von elektronischen Kommunikationshilfen ihr diesbezügliches Wissen in komprimierter Form mitteilen können. Hierzu wären sonst Beobachtungen über einen unverhältnismäßig langen Zeitraum erforderlich, um entsprechende Erkenntnisse zu erlangen.
Für das Interview habe ich die Form des „problemzentrierten Interviews“ gewählt, denn „überall dort (...), wo schon einiges über den Gegenstand bekannt ist, überall dort, wo dezidierte, spezifischere Fragestellungen im Vordergrund stehen, bietet sich diese Methode an“ (Mayring 1996, 52). Der oben verwendete Fachbegriff „problemzentriertes Interview“ wurde von Witzel geprägt. Unter diesem Begriff werden alle Formen der offenen halbstrukturierten Befragung zusammengefasst. Das Interview ist zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die von dem Fragesteller durch den Interviewleitfaden während der Befragung immer wieder aufgegriffen wird (vgl. Mayring 1996, 50). Hierdurch ist eine teilweise Standardisierung gegeben, die sich positiv auf die Auswertung auswirkt: „Denn diese Standardisierung erleichtert die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews“ (Mayring 1996, 52).
Der Leitfragebogen kommt auch der Unerfahrenheit des Interviewers entgegen, da durch die Vorformulierung einiger Fragen mehr Sicherheit in der Interviewsituation gegeben ist.
Mit sogenannten Sondierungsfragen – dies sind allgemein gehaltene Einstiegsfragen- wird das Gespräch in die Richtung der Thematik gelenkt. Die zentrale Forderung an die Methode ist, dass die Befragten zu bestimmten Bereichen möglichst frei ihre Praxiserfahrungen erzählen können, aber trotzdem die Möglichkeit gegeben ist, durch spontane „ad-hoc-Fragen“ (vgl. Mayring 1996, 52) auch bisher unbekannte Sachverhalte mit einzubeziehen.
Das bedeutet für den Kommunikationsstil, dass der Interviewer auf das Erzähl- und Antwortverhalten des Befragten eingeht, so dass die Interviewsituation einem natür-

http://www.foepaed.net

lichen, sich sukzessiv entwickelnden Gespräch gleicht. Daraus folgt, dass die Abfolge der Fragen nicht von vornherein fixiert werden kann. Bezüglich der Antwortmöglichkeiten besteht Offenheit. Dem Befragten bleibt es selbst überlassen, wie detailliert er auf die Fragen eingeht.
Wichtig ist es, dass der Interviewer dem Befragten seine Aufmerksamkeit signalisiert (z. B. durch Blickkontakt, Nicken) und so den Befragten zum Weitererzählen motiviert und den Redefluss in Gang hält.

6.3 Das Vorgehen bei der Datenerhebung

Den Fragebogen habe ich an alle niedersächsischen Schulen für Körperbehinderte per Post geschickt. Die Adressen dieser Schulen habe ich mit Hilfe eines Branchenverzeichnisses im Internet und verschiedenen Telefonbüchern ermittelt. Versandt habe ich die Umfragebögen zusammen mit einem frankierten Rückumschlag und einem Anschreiben an die Schulleiter mit der Bitte, die gestellten Fragen zu beantworten oder den Fragebogen an einen kompetenten Kollegen zur Bearbeitung weiterzureichen. Einen Rückschluss auf personenbezogene Daten habe ich von vornherein ausgeschlossen. Auf vollständige Anonymität habe ich auch ausdrücklich in meinem Anschreiben hingewiesen.
Von 14 versendeten Fragebögen habe ich zwölf ausgefüllte Bögen zurückbekommen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 86 %. Eine Schule, die im Branchenverzeichnis als Schule für Körper- und Geistigbehinderte angegeben war, hat mir den ausgefüllten Fragebogen mit der Bemerkung zurückgesandt, dass es sich um eine Schule nur für geistig Behinderte handelt. Es bleiben also 13 Fragebögen, die eine Schule für Körperbehinderte erreicht haben, von denen ich elf Bögen ausgefüllt zurückbekommen habe. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 85 %. Ein Lehrer hat um Mitteilung der Untersuchungsergebnisse gebeten.

Um kompetente Personen zu finden, die ich über ihre Praxiserfahrungen mit elektronischen Kommunikationshilfen im schulischen Alltag befragen könnte, habe ich mich zunächst an einen ehemaligen Seminarleiter gewandt, bei dem ich an einem Seminar zu diesem Thema teilgenommen hatte. Von ihm habe ich Namen und Telefonnummern von Sonderschullehrern bekommen, die an einer Schule für Körperbehinderte arbeiten und bereits über mehrjährige Erfahrungen mit dem Einsatz von

http://www.foepaed.net

elektronischen Kommunikationshilfen verfügen und von Personen, die mich an entsprechende Personen weiter vermitteln könnten. Bei meinen ersten Telefongesprächen konnte ich so immer gleich erklären, wie ich gerade auf die betreffende Person gekommen war. Eine gewisse Vertrauensbasis ist schon beim ersten Zugang auf die Befragten wichtig: „Es empfiehlt sich daher, den Zugang über Dritte zu suchen, die als Vermittler zwischen Forscher und Befragtem beider Vertrauen genießen“ (Lamnek 1995, 68). Meine Bitte um Mitarbeit wurde teilweise durch die Schulleitung an erfahrene Kollegen weitergegeben, teilweise habe ich auch direkt Sonderschullehrer mit entsprechenden Kompetenzen erreicht, die sich für ein Interview bereit erklärt haben. Die Bereitschaft zur Mitarbeit war erfreulich hoch. Insgesamt habe ich drei Interviews durchgeführt.

Im Rahmen dieser Arbeit kann die Fallzahl nicht sehr groß sein, da für die Erstellung dieser Examensarbeit eine Bearbeitungszeit von zwei Monaten vorgegeben ist und der Umfang begrenzt ist. Eine hohe Fallzahl ist aber auch nicht notwendig, da statistische Repräsentativität im qualitativen Interview nicht von Bedeutung ist (vgl. Lamnek 1995, 92).

„Da es nicht um Repräsentativität sondern um typische Fälle geht, werden keine Zufallsstichproben gezogen. Man sucht sich nach seinen Erkenntnisinteressen einzelne Fälle für die Befragung aus: theoretical sampling“ (Lamnek 1995, 93). Um eine möglichst breite Streuung verschiedener Einsatzorte und -situationen zu erhalten habe ich für meine Befragung Sonderschullehrer ausgewählt, die nicht an derselben Schule unterrichten. So besteht die Möglichkeit festzustellen, ob es beim Einsatz von elektronischen Kommunikationshilfen schulinterne Vereinbarungen und Unterschiede gibt.

Es ist wichtig, das Interview in einer möglichst natürlichen Situation durchzuführen, um authentische Informationen zu erhalten (vgl. Lamnek 1995, 68). Nach vorheriger Vereinbarung habe ich alle Lehrer zu Hause besucht, so dass das Interview in ihrem alltäglichen Umfeld stattfinden konnte. Um eine freundschaftliche und vertrauliche Atmosphäre herzustellen, habe ich vor Beginn des Interviews von meinem Studium und meiner Arbeit erzählt und die Befragten über den Verwendungszweck der Interviews informiert. Außerdem habe ich ihnen Anonymität zugesichert und um ihre Einwilligung gebeten, das Gespräch auf einem Kassettenrecorder aufzeichnen zu dürfen. Alle Beteiligten haben mir sofort ihr Einverständnis dafür gegeben.

http://www.foepaed.net

Alle drei Interviews fanden in einer angenehmen entspannten Atmosphäre statt. Ein Lehrer hat großes Interesse an den Ergebnissen meiner Examensarbeit bekundet und mich darum gebeten, ihm diese zukommen zu lassen.

6.4 Das Vorgehen bei der Auswertung

Die Vorgehensweise bei der Auswertung steht in einem engen Zusammenhang mit den angewandten Erhebungsmethoden. Die Auswertung der Kurzfragebögen gliedert sich in zwei Abschnitte: in einem ersten Schritt habe ich die Ergebnisse zur vollständigen Übersicht in eine Tabelle übertragen. Bei Frage 3 („Seit wann werden an Ihrer Schule elektronische Kommunikationshilfen eingesetzt?“) habe ich alle Angaben zur besseren Vergleichbarkeit in Jahreszahlen umgeändert, wenn es nötig war. Nur einmal wurde eine Frage nicht so beantwortet, wie es vorgesehen war. Die Angaben dieser Frage habe ich in der Tabelle durch kursive Schrift kenntlich gemacht.
In einem zweiten Schritt habe ich die Ergebnisse der einzelnen Fragen grafisch in Form von Balkendiagrammen dargestellt, um die Ergebnisse zu verdeutlichen und Tendenzen hervorzuheben. Teilweise habe ich die Ergebnisse von zwei Fragen in einer einzigen Grafik zusammengefasst, um Zusammenhänge deutlich zu machen.

Die Auswertung der drei Interviews habe ich in vier Phasen unterteilt. In der qualitativen Sozialforschung gibt es keinen Konsens über eine bestimmte Auswertungsmethode. „Die Möglichkeiten der Auswertung des Materials sind so vielfältig wie die Typen der Interviews selber“ (Lamnek 1995, 108).
Der Analyse dieser Interviews liegen im wesentlichen die Handlungsanweisungen für die Auswertung nach Lamnek (1995, 108-110) zugrunde.
Die erste Phase der Auswertung ist die Transkription. Das Textmaterial, das als Tonbandaufzeichnung vorlag, wird dabei vollständig in die schriftliche Form übertragen (siehe Anhang). Bei allen drei Interviews habe ich ausschließlich Personen befragt, die schon langjährige Erfahrungen auf dem Gebiet der elektronischen Kommunikationshilfen haben. Im Vordergrund bei diesen Experteninterviews steht die inhaltlich - thematische Ebene der Gespräche und nicht die sprachlichen Färbungen bzw. das sprachliche Ausdrucksvermögen der Befragten. Deswegen habe ich die Gespräche in normales Schriftdeutsch übertragen, Satzbaufehler behoben, Dialekt in Hochdeutsch

http://www.foepaed.net

übertragen und den Stil geglättet. So wird auch eine angenehme Lesbarkeit erreicht (vgl. Mayring 1996, 70).

In einem zweiten Teil, der Einzelanalyse, habe ich die Interviews jeweils auf prägnante Passagen und wichtige Inhalte untersucht und diese gekennzeichnet.

Anschließend habe ich in der generalisierenden Analyse alle drei Interviews nach Gemeinsamkeiten untersucht und die inhaltlichen Unterschiede herausgearbeitet. Dabei habe ich mich an den Leitfragen und der vorher ausgearbeiteten theoretischen Interviewgliederung orientiert, so dass die Zusammenstellung der Ergebnisse eine thematische Gliederung erhält.

In einer letzten Kontrollphase habe ich die Ergebnisse der dritten Auswertungsphase mit dem vollständigen Transkript verglichen, um Fehlinterpretationen zu vermeiden.

http://www.foepaed.net

6.5 Ergebnisse der Untersuchung

Auswertung der Kurzfragebögen Tabellarische Übersicht

Kurfrage-bogen Nr.	Frage 1 (Werden e. K. eingesetzt?)	Frage 2 (Wenn nein, warum nicht?)	Frage 3 (Seit wann?)	Frage 4 (Anzahl der nicht-sprechenden Schüler)	Frage 5 (Welche und wie viele Geräte?)	Frage 6 (Andere Kommunikationshilfen)
1	ja	—	seit 1987	6	1 Alphatalker 1 Introtalker 1 aufgerüsteter PC 1 Diktaphon	Bliss-System Buchstabentafeln Ja-Nein-Signale Zahlen / Buchstaben, die auf den Tisch geklebt werden
2	ja	—	seit ca. 1995	17	3 Alphatalker 3 sprechende Tasten 1 Aladin	Fotos
3	ja	—	seit Herbst 1994	18	2 DigiVox 1 sprechende Taste 1 Aladin u. Zebulon kombiniert	Fotos Bildsymbole Ja-Nein-Signale
4	ja	—	Ca. 1988	7	2 Alphatalker 1 DigiVox 1 Hector 1 Touchtalker 1 aufgerüsteter PC	Bildsymbole Buchstabentafeln
5	ja	—	1996	3	3 Deltatalker	Ansatzweise Gebärden

http://www.foepaed.net

http://www.foepaed.net

6	ja	—	seit ca. 1997	5	1 Alphatalker 2 Deltatalker 3 aufgerüstete PCs	Bildsymbole Bliss-System Buchstabentafeln Ja-Nein-Signale
7	ja	—	seit 1989	9	*? Alphatalker* *? Deltatalker* *? Sprechende Tasten* *? Aufgerüstete PCs*	Fotos Bliss-System Buchstabentafeln Ja-Nein-Signale
8	ja	—	1990	5	2 Alphatalker 1 Deltatalker	Ja-Nein-Signale Mimisch-gestische
9	ja	—	1996	50	1 Chatbox 3 Deltatalker 1 DigiVox 1 sprechende Taste	Buchstabentafeln
10	ja	—	1998	4	1 Alphatalker 1 Deltatalker 1 sprechende Taste 2 Aladin Mobil Systeme	Fotos Bildsymbole Ja-Nein-Signale
11	nein	Es besteht kein Bedarf, da z. Zt. kein nichtsprechender Schüler unsere Schule besucht	—	—	—	—

6.5.1 Der Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen im Unterricht

Die Einbindung von Schülern in schulische Aktivitäten, die eine elektronische Kommunikationshilfe benutzen, ist abhängig von ihren kognitiven Fähigkeiten. Es kommt vor, dass ein Kind seinen Sprachcomputer am Anfang nur nach Aufforderung benutzt. Ein Grund dafür kann die Auswahl des Vokabulars sein. In der Praxis hat sich gezeigt, dass Sätze wie „Ich möchte essen“, „Ich muss zur Toilette“ am Anfang nicht die gewünschte Motivation erzeugen. Sinnvoller ist es, ein Vokabular einzuführen, welches das Kind motiviert, das Gerät zu benutzen. In der Praxis hat es sich bewährt, dies über „Quatschwörter“ oder besondere Vorlieben des Schülers zu erreichen (z. B. „Ich möchte Fahrrad fahren“). Bei der Kommunikationsanbahnung läuft dies oft über sprechende Tasten, auf denen einzelne Wörter oder Sätze abrufbar sind, z. B. „Quatsch!“, „Toll!“, „Lass mich in Ruhe!“, „Ich habe keinen Bock mehr!“. Dadurch haben die Schüler die Möglichkeit, schnell mit ihren Mitschülern in kommunikative Interaktion zu treten. Das Spiel nimmt eine zentrale Bedeutung ein, da es für Kinder eine andere Wertigkeit besitzt als die reine Wissensabfrage. „Fischer, Fischer wie tief ist das Wasser?“ ist eine Möglichkeit, die Kinder im Sportunterricht einzubinden. Das Kind macht die Erfahrung, dass seine Befehle von den anderen befolgt werden. Als positiv hat es sich erwiesen, den Schülern Aufträge zu geben, z. B. die „Pause!“ zu verkünden oder daran zu erinnern, dass die Blumen gegossen werden müssen. Ein Lehrer berichtet von einer Schülerin, die mit ihrer Kommunikationshilfe Essensbestellungen aufgenommen hat und diese dann telefonisch weitergeleitet hat. Bestimmte Situationen werden in Rollenspielen geübt und dann in der Realität durchgeführt, wie z. B. der Gang zum Bäcker. Andere Aufträge ergeben sich spontan aus der Unterrichtssituation heraus, z. B. dass neue Kreide geholt werden muss. Hier spielen auch die technischen Bedingungen der Kommunikationsgeräte eine Rolle. Für die Praxis ist es wichtig, dass sie einen schnellen Zugriff und eine schnelle Ergänzung für spontane Situationen zulassen. Während des Unterrichts gibt es oft feste Situationen, in denen gesprochen wird. Mehrfach wurde erwähnt, dass es sich bewährt hat, das Gerät im Morgenkreis zu benutzen. Die Eltern der Kinder sprechen auf das Gerät, was es am Wochenende gemacht hat und das Kind kann seine Erlebnisse selbständig abrufen. Für diese und ähnliche Situationen ist es sinnvoll, sämtliche Schülernamen und die Namen der Mitarbeiter abzuspeichern, damit das Kind bestimmen kann, wer als nächster an die Reihe kommen soll. Die Verwirklichung ist

http://www.foepaed.net

abhängig von den Fähigkeiten des Schülers und von den technischen Möglichkeiten der Kommunikationshilfe. Bei Schülern mit guten kognitiven Fähigkeiten können im Vorfeld Symbole für aktuelle unterrichtliche Fragen und Inhalte eingeführt werden bzw. thematische Ebenen angelegt werden. Als sinnvoll erweist sich dies bei Themen, die über einen längeren Zeitraum im Unterricht behandelt werden. Das Vokabular ist so ständig in der Weiterentwicklung und Umgestaltung.

Schwierigkeiten können im Unterricht dadurch entstehen, dass man als Lehrer nicht mitbekommt, dass ein Schüler etwas sagen will, denn einige Schüler benutzen ihr Gerät nicht, um auf sich aufmerksam zu machen. In diesem Fall muss man die Schüler direkt ansprechen. Die anderen Schüler müssen abwarten, bis dieser Schüler seine Antwort formuliert hat. Für die Mitschüler ist es manchmal schwierig, diese Geduld aufzubringen, besonders wenn sie etwas wissen, das sie loswerden wollen. So kommt es schon mal vor, dass ein Mitschüler die Antwort vorsagt. Aber nach den Erfahrungen der Befragten nehmen die sprechenden Kinder Rücksicht auf die reduzierte Kommunikationsgeschwindigkeit. Ansonsten muss man als Lehrer verdeutlichen, dass diese Zeit benötigt wird. Aber nicht nur die Mitschüler, auch die Lehrer müssen geduldig sein und sich damit abfinden, dass das Stundenziel nicht immer wie geplant erreicht werden kann.

Die Auswirkungen einer elektronischen Kommunikationshilfe auf das Sozialverhalten und die Beteiligung der Schüler werden von den Befragten sehr unterschiedlich geschildert. Bei einigen Schülern wurde kein verändertes Verhalten beobachtet. Sie haben weiterhin versucht, auf herkömmliche Weise zu kommunizieren. Andere Schüler haben sich oft selbständig zu Wort gemeldet. Erwähnenswert sind hierfür spezielle Tastenbelegungen, wie „Ich weiß was!“, „Ich möchte etwas sagen!“, mit deren Hilfe man schnell auf sich aufmerksam machen kann.

Der Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen im Fachunterricht wird sehr unterschiedlich gehandhabt. Zum einen ist dies abhängig vom jeweiligen Fachlehrer. Nicht jeder Kollege ist bereit dazu, Sprachcomputer so einzusetzen wie diese vorhanden sind und es denkbar wäre. Jeder Lehrer hat einen anderen Unterrichtsstil und es kann nur an die Freiwilligkeit eines jeden appelliert werden, sich mit dem Gerät auseinanderzusetzen. Zum anderen ist es aber auch schülerabhängig, ob das Gerät im Fachunterricht eingesetzt wird. Einer der Befragten gab an, dass es eine Rolle spielt, wie gut der Schüler mit seinem Talker umgehen kann bzw. wie leicht das Gerät zu handhaben ist. Ein Lehrer erzählte von einer Schülerin, die er eine Stunde pro Woche

http://www.foepaed.net

in einer AG unterrichtete. Sie wollte ihren Sprachcomputer nicht benutzen, obwohl sich der Lehrer damit auskannte. Aber für die AG wurde das auch so akzeptiert, da der Unterricht hier sowieso etwas lockerer ablief.

6.5.2 Einflussnahme des Lehrers auf die Kommunikation zwischen sprechenden Schülern und Schülern, die einen Sprachcomputer benutzen

Nachdem alle Schüler einer Klasse die neue elektronische Kommunikationshilfe erkunden durften, haben alle drei von mir befragten Lehrer übereinstimmend berichtet, dass sie danach den sprechenden Schülern nachhaltig erklären, dass die elektronische Kommunikationshilfe eines Schülers grundsätzlich nur diesem Schüler zur Verfügung stehe, weil diese seine Sprache sei. Ein Lehrer verbietet es den sprechenden Schülern grundsätzlich, diese Geräte anzufassen. Ein anderer Lehrer macht sein Eingreifen davon abhängig, inwieweit ein Schüler seinen Mitschülern klar machen kann, dass es sich um seine Kommunikationshilfe handelt. Der dritte Lehrer erklärt den Kindern, dass diese Sprachcomputer so teuer sind, dass man dafür einen Kleinwagen kaufen könne. Aber trotz aller Verbote übten diese Geräte einen hohen Reiz auf die anderen Kinder aus. Eine Möglichkeit, wie man die anderen Schüler mit einbeziehen kann, besteht darin, dass die sprechenden Kinder ihre Stimme leihen, indem sie Sätze auf ein Gerät mit digitaler Sprachausgabe aufnehmen. Als hilfreich für alle Schüler und auch den Lehrer hat es sich erwiesen, die Klasse und die nähere Umgebung mit Symbolen auszustatten. Entsprechende Symbole oder Symbolkombinationen hängen hauptsächlich als Erinnerungshilfe für den Benutzer des Sprachcomputers neben der Tür, an der Wand, an der Tafel, auf dem Tisch usw. Alle anderen können so nachvollziehen, wie das System funktioniert. Dass die Kinder untereinander in Kommunikation treten, wird in erster Linie über Spiele erreicht (s.o.). Zu Beginn liegt der Schwerpunkt nicht auf unterrichtlichen Inhalten, sondern die Interaktion zwischen den Kindern, da dieses für die Lebenswelt der Kinder von vorrangiger Bedeutung ist. Die Befragten haben erzählt, dass die Schüler ihre elektronischen Kommunikationshilfen normalerweise nicht mit in die Pause nähmen, da das Gerät dort eher hinderlich sei, weil es die Bewegungsfreiheit einschränke. Ein Lehrer hat weiter berichtet, dass es sich bei einem Schüler nicht anbieten würde, das Gerät mit in die Pause zu nehmen, weil er das Vokabular seines Talkers niemandem in der Pause zu erzählen bräuchte, weil es für andere Situationen ausgesucht sei. Eine andere Schülerin regelt

http://www.foepaed.net

in der Pause ihre Sachen zusammen mit einer Freundin. Ein anderer Lehrer hat erwähnt, dass es z. T. Extrapausen gäbe, für die die Schüler besondere Aufträge bekämen, die sie mit Hilfe ihres Computers bewältigen sollten. Schwierigkeiten bestünden darin, das Gerät schnell an einem Rollstuhl befestigen und nach der Pause wieder abmontieren zu können. Noch schwieriger sei es mit der Handhabung der Sprechhilfe, wenn ein Schüler in der Pause mit einem Rollator herumfährt, da er sich hierbei mit beiden Händen abstützen muss.

6.5.3 Die Organisation der zusätzlichen Fördermaßnahmen für Schüler mit einer elektronischen Kommunikationshilfe

Es gibt keinen Regierungserlass bzw. kein Gesetz, dass die Förderung von Schülern, die auf eine elektronische Kommunikationshilfe angewiesen sind, regelt. Die Regelungen erfolgen schulintern und hängen von den jeweiligen Möglichkeiten der Schule ab. Ein Lehrer hat berichtet, dass im Therapiebereich schwerpunktmäßig ein Logopäde mit den Schülern in Einzelsituationen arbeite. Je nach der aktuellen dominanten Zielsetzung besteht auch die Möglichkeit, dass ein Ergotherapeut mit den Kindern arbeitet. Der Lehrer selbst arbeitet teilweise mit den nichtsprechenden Schülern nebenbei im Deutschunterricht, da nicht immer die Möglichkeit besteht, zusätzliche „Kommunikationsförderstunden“ zu bekommen.

An den anderen beiden Schulen arbeiten in den zusätzlichen Förderstunden in erster Linie die Lehrer mit den Schülern. An der einen Schule bekommt ein Junge überhaupt keinen Einzelunterricht, da das Gerät im Unterricht nur eingesetzt wird, wenn sich eine günstige Situation ergibt. Eine Schülerin erhält eine zusätzliche Förderstunde, wobei sie aber hauptsächlich zu Hause zusammen mit ihrer Mutter übt. Die Verteilung der Förderstunden hängt davon ab, wie viel Zeit neben dem Klassenunterricht zur Verfügung steht. Außerdem aber auch von den Fähigkeiten der Schüler, inwieweit für sie eine Einzelsituation erforderlich ist. An dieser Schule werden die Zusatzstunden mit dem Namen des Kindes betitelt.

An der dritten Schule erhalten die Schüler Förderstunden in Unterstützter Kommunikation. Im Stundenplan heißen diese Stunden Sprachheilunterricht. Dem befragten Lehrer stehen fünf Stunden dieser Art zur Verfügung. Der Inhalt dieser Förderstunden ist höchst unterschiedlich. Sind noch Lautierungen vorhanden, besteht die Möglichkeit, Sprech-, Kau- und Schluckgymnastik im mundmotorischen Bereich zu ma-

http://www.foepaed.net

chen, um die Lautierungen zu verbessern. In direktem Zusammenhang mit den elektronischen Kommunikationshilfen steht das Üben von Symbolabfolgen. Die Abfolgen der Symbole für bestimmte Nomen, Verben, Adjektive usw. werden hier wie Vokabeln trainiert. Es besteht auch die Möglichkeit, dass die Schüler in diesen Stunden Briefe schreiben und so mit Hilfe ihres Kommunikationsgerätes Kontakt zu anderen herstellen. In der Praxis hat es sich auch bewährt, eine Talkergruppe zu bilden. Gedacht ist dies als eine Art Sprechstunde, in denen die Kinder aus ihren Klassen herausgeholt werden und dann den Freiraum haben, alles das, was sie im Unterricht nicht loswerden konnten, hier anzubringen. Weiter ist es möglich, technische Hilfen zu geben, neue Inhalte auf dem Talker zu installieren oder mit den Schülern zu erarbeiten, wie man in Kombination mit ihrer Kommunikationshilfe andere Geräte wie z B. Radio oder Fernseher steuern kann. Zusammen mit einer anderen Schule ist eine „Talkerfreizeit“ geplant, an der nur Schüler mit einer elektronischen Kommunikationshilfe teilnehmen sollen. Neben den fünf Förderstunden an seiner Schule hat der Lehrer auch noch zwei Stunden in der mobilen Betreuung, in denen er Lehrer anderer Schulen berät.

Außerhalb der Schule erhalten die Schüler keine weitere private Förderung in diesem Bereich. Teilweise üben die Eltern zu Hause mit ihren Kindern.

6.5.4 Fortbildungsmöglichkeiten

Um als Lehrer Informationen über die Handhabung des Gerätes und über Einsatzmöglichkeiten im Unterricht zu bekommen, gibt es verschiedene Wege. Alle Befragten gaben aber an, dass es schwierig sei, eine Anlaufstelle zu finden, wenn man sich noch gar nicht in diesem Bereich auskenne und niemanden um Rat fragen könne, der in diesem Bereich arbeite. Erste Möglichkeiten, Kontakte zu knüpfen seien oft zufällig, z. B. durch Fernseh- oder Zeitungsberichte von Sonderpädagogen, die in diesem Bereich aktiv sind. Als weitere Anlaufstellen wurden der Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte, Selbsthilfegruppen, Universitäten und die Internationale Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (ISAAC) genannt. Dort kann man sich fortbilden und auch bezüglich weiterer Beratungsstellen nachfragen. Diese Beratungsstellen sind meistens an Schulen angeschlossen. In Norddeutschland sind Beratungsstellen an Schulen für Körperbehinderte zu finden in Bremen, Debstedt, Hamburg, Aurich, Pelzerhaken und Neuerkerode. Diese Beratungsstellen haben sich zu

http://www.foepaed.net

einem Netzwerk zusammengeschlossen, so dass sie untereinander schnell in Kontakt treten und Anfragen gegebenenfalls an lokale Beratungsstellen weitergeben können. Abgedeckt ist somit nur der Bereich Schule. Andere große Bereich wie Krankenhäuser und Altenheime könne von diesen relativ kleinen Beratungsstellen nicht versorgt werden. Ein Lehrer erzählte, dass von Seiten der Kostenträger (Krankenkassen) die Einsicht bestünde, Beratungsstellen einzurichten. Scheitern würde dieses Vorhaben jedoch an den hohen Kosten.

Geht es direkt um die Handhabung eines Gerätes, geben die Firmen hierzu eine kurze Einweisung. Weitere Schulungen an den Geräten, die schon länger in Betrieb sind (z.B. wenn man einen neuen Schüler bekommt), kosten viel Geld. Ein Lehrer berichtete, dass eine Schulung 2000 DM gekostet hätte. Diese Kosten würden nicht vom Land Niedersachsen übernommen. In diesem Fall hätte die Krankenversicherung des Kindes die Kosten bezahlt.

Spezielle Lehrerfortbildungen zu diesem Bereich gibt es nicht, da sämtliche Gelder gestrichen worden sind. Vor über zehn Jahren hat es solche Fortbildungen noch gegeben. Aus solchen Fortbildungen heraus hat sich der Arbeitskreis „Computer an Schulen für Körperbehinderte in Niedersachsen“ gebildet. Zwei der Befragten gehören auch zu diesem Arbeitskreis. Ein Lehrer berichtete, dass dieser Arbeitskreis am Anfang noch alle zwei Jahre eine Fortbildung bewilligt bekommen hätte, dass die Gelder hierfür inzwischen jedoch auch gestrichen worden wären. Die Mitglieder der Gruppe träfen sich ein bis zweimal im Jahr privat für zwei Tage am Wochenende in einer Schule und übernachten dort in einem Klassenraum auf Luftmatratzen, weil es ihnen sehr viel bringe, ihre Erfahrungen auszutauschen. Fortbildungsmöglichkeiten bestünden meist nur am Wochenende und müssten selber finanziert werden.

So sei es nicht verwunderlich, dass sich viele Lehrer nicht ausreichend in diesem Bereich auskennen würden oder sich gar nicht erst einarbeiten möchten. Ein betroffener Lehrer hat berichtet, dass eine Schülerin aus seiner früheren Klasse ihren Sprachcomputer nicht mehr weiter im Unterricht benutzen könne, weil der neue Lehrer ausschließlich mit Gebärden arbeite, obwohl das Kind gut mit ihrem Talker umgehen könne und ihn auch viel einsetzen würde. Um das Gerät dennoch weiter benutzen zu können, stünde dem früheren Lehrer eine Einzelstunde pro Woche zur Verfügung, um mit der Schülerin arbeiten zu können. Dieses geschähe auch auf Wunsch der Mutter des Kindes. Das Gerät wird also nur noch in konstruierten Einzelsituationen und nicht mehr spontan eingesetzt.

http://www.foepaed.net

Dass ein Schüler auf Grund mangelnder Kenntnisse eines Lehrers seinen Talker nicht mehr weiter benutzen kann, ist kein Kriterium bei der Übernahme einer Klasse. Alternative Schulangebote gibt es nicht, da die Schuleinzugsgebiete verbindlich sind.

6.5.5 Der Anschaffungsweg elektronischer Kommunikationshilfen

Die Kosten für Geräte mit Sprachausgabe werden vollständig von der Krankenkasse übernommen *(Anmerkung: Dies ist geregelt nach §33 SGB V).* Nach den Berichten der Befragten komme es jedoch nicht selten vor, dass die Krankenkassen den Antrag erst einmal ablehne. Ein Befragter erzählte, dass die Lieferfirmen jedoch bestimmte Gerichtsurteile parat hätten, auf die man sich in seinem Widerspruch berufen könnte. Im zweiten Anlauf wären bisher alle Anträge genehmigt worden. Ein anderer Lehrer erzählte, dass es sich als positiv erwiesen hätte, die Mitarbeiter der Krankenkasse in die Schule zu holen, damit sich diese ein konkretes Bild davon machen könnten, welche Förderungsmöglichkeiten es mit Hilfe elektronischer Kommunikationshilfen gäbe. Wenn man auf zu großen Widerstand stoßen würde, bestünde die Möglichkeit, sich an das Bundesaufsichtsamt für das Versicherungswesen in Berlin zu wenden.

Die Initiative für eine elektronische Kommunikationshilfe kommt meistens aus dem schulischen bzw. therapeutischen Bereich. Die Eltern werden informiert, bekommen vom Lehrer eine Stellungnahme, welches Gerät sinnvoll sein könnte und müssen dann ein Rezept vom Arzt ausstellen lassen. Das wird dann an die Krankenkasse weitergeleitet. Nach Bewilligung des Gerätes (erfahrungsgemäß dauert dies ca. ein halbes Jahr), muss man sich mit den Lieferfirmen in Verbindung setzen. Teilweise ist es möglich, das Gerät kurzfristig für Probephasen auszuleihen, wobei hier Probleme mit der Kostenübernahme entstehen können. Entweder werden die Mietkosten auch von der Krankenkasse übernommen oder man vereinbart, dass diese beim Kauf des Gerätes angerechnet werden. Es hat sich in der Praxis bewährt, mit den Firmen auszuhandeln, dass sie das Gerät zurückkaufen, falls es sich überhaupt nicht bewähren würde.

6.5.6 Außerschulischer Bereich

Die Zusammenarbeit mit den betroffenen Eltern läuft sehr unterschiedlich ab. An allen drei Schulen werden die Eltern der Schüler in die Schule eingeladen, wenn das

elektronische Kommunikationsgerät zum ersten Mal ausprobiert wird. Ziel ist es, dass die Eltern der Schüler sich auch mit den Kommunikationshilfen auskennen, da die Lehrer bei technischen Problemen nicht immer zur Verfügung stehen können. Einer der Befragten hat bislang nur positive Erfahrungen bei der Zusammenarbeit mit den Eltern gemacht, d. h. dass die Eltern der Schüler dazu bereit waren, sich mit dem Gerät vertraut zu machen. Die anderen beiden Lehrer haben aber auch berichtet, dass einige Eltern sich nicht in dieses Gebiet einarbeiten wollen. Hierfür nannten sie verschiedene Gründe: es koste zu viel Zeit, sich damit auseinanderzusetzen, oft bestünde Scheu vor solchen technischen Geräten und Angst, etwas kaputt zu machen. Vor allem spiele dabei auch eine Rolle, dass die Schüler im Elternhaus eigene Kommunikationsstrategien entwickelt hätten, dass sie untereinander keine Probleme hätten, sich nonverbal zu verständigen. Ein befragter Lehrer hat davon berichtet, dass Hemmungen auch dadurch entstünden, dass sich Eltern bei der Aufnahme auf ein Gerät versprächen. Es habe sich gezeigt, dass es wichtig sei, den Eltern vor Augen zu halten, dass ihr Kind ein Recht auf Selbständigkeit habe und dass das Erziehungsziel darin bestünde, das Kind auf ein eigenständiges Leben vorzubereiten. Das Kind müsse in die Lage versetzt werden, irgend jemandem zu erzählen, wer es ist.

Ein Befragter hat erzählt, dass eine seiner Schüler die Kommunikationshilfe zu Hause sehr viel benutze und dass die Mutter auch sehr viel mit ihrem Kind übe. Ein anderer berichtete, dass die Geräte bei den Schülern zu Hause meistens in der Ecke stünden. Der dritte Lehrer hat eine Schülerin erwähnt, die gut mit ihrer Kommunikationshilfe umgehen könne. Sie habe das Gerät ihrer Mutter und ihren Geschwistern stolz vorgeführt, aber oft wäre der Computer defekt, wenn sie ihn dann wieder mit in die Schule brächte, so dass er abwägen müsse, ob es sinnvoll sei, das Gerät mit nach Hause zu geben. Aber da sie das Gerät zu Hause oft beim Spielen, also in spontanen Situationen benutze, dürfe sie es immer mit nach Hause nehmen.

In vielen Fällen sind die Eltern die einzigen, die nach der Schule die Arbeit mit der elektronischen Kommunikationshilfe fortführen. Zwei Lehrer haben erzählt, dass es nach ihren bisherigen Erfahrungen kaum der Fall wäre, dass die Schulabgänger ihren Sprachcomputer in der WfB weiter benutzen könnten. Abhängig wäre dies zum einen davon, wie selbständig die Jugendlichen mit ihrem Sprachcomputer umgehen könnten, zum anderen davon, ob einer der Betreuer in der Werkstatt dazu bereit sei, sich in diesem Bereich zu engagieren bzw. wie die personelle Besetzung aussähe. Einer der befragten Lehrer hat von einem Schüler berichtet, der in seinem Betriebs-

praktikum mit Hilfe seines Deltatalkers über die Schnittstelle am PC mit einem Textverarbeitungsprogramm Etiketten, Essenspläne u.ä. gestaltet und ausgedruckt habe. Diese Tätigkeit sei vorher mit ihm in der Schule geübt worden. Wenn er diese Arbeit in der Werkstatt bekommen würde, wäre es das erste Mal, dass ein Schüler seiner Schule seine elektronische Kommunikationshilfe direkt in die Werkstattarbeit einbringen könne. In allen anderen Fällen sei es so gewesen, dass mit der Arbeit von vorne angefangen werden musste, da z. B. ein Großteil des Vokabulars hauptsächlich an den schulischen Bereich und an bestimmte Personen gebunden war.
Eine andere Alternative, die Kommunikationshilfe nach der Schule weiter benutzen zu können, könnte auch in einer logopädischen Versorgung bestehen.

6.5.7 Wünsche

Nach Aussage einer Lehrkraft bestehe der Wunsch, die Möglichkeit zu haben, mehrere Geräte im Vorfeld erproben zu können. Im Moment sei es noch mehr oder weniger Glückssache, ob man sich für das richtige Gerät entschieden habe. Oft ergeben sich Probleme erst, wenn das Kind richtig mit dem Sprachcomputer arbeite. Sinnvoll wäre ein Pool für einen größeren Bezirk, auf den man zurückgreifen könne, um Geräte vor der endgültigen Anschaffung ausreichend ausprobieren zu können, ohne dass schon hohe Kosten für Leihphasen entstünden.
Als störend wurde empfunden, dass die Firmen räumlich entfernt wären, da Geräte gleich eingeschickt werden müssten, wenn es Probleme gäbe, was wiederum mit hohen Kosten verbunden sei. Einer der Befragten hat auch von Problemen mit den Firmen selbst berichtet. Es wurde von der Firma unterstellt, dass ein Gerät falsch bedient worden sei und hinterher stellte sich heraus, dass es doch defekt war. Diese Prozeduren seien sehr langwierig und dem Kind stehe in dieser Zeit kein Ersatz zur Verfügung.
Wünschenswert wäre auch, den Anschaffungsweg zu vereinfachen, da es sehr zeitaufwendig sei, viele zusätzliche Briefe zu schreiben, wenn das Gerät nicht gleich bewilligt würde.

http://www.foepaed.net

6.6 Schlussfolgerungen aus den Untersuchungsergebnissen

6.6.1 Auswertung der Kurzfragebögen

Diagramm 1 zeigt, dass inzwischen an nahezu allen niedersächsischen Schulen für Körperbehinderte elektronische Kommunikationshilfen eingesetzt werden. Eine Schule hat angegeben, dass momentan kein nichtsprechender Schüler ihre Schule besucht, so dass zur Zeit kein Bedarf besteht, Kommunikationsgeräte einzusetzen. Prinzipiell ist also eine Betreuung von Schülern mit Sprachcomputern an allen niedersächsischen Körperbehindertenschulen möglich, d.h. es gibt an allen Schulen Lehrer, die grundsätzlich modernen Kommunikationshilfen aufgeschlossen gegenüberstehen und wenigstens ein Lehrer an jeder Schule hat sich in diese Thematik bereits eingearbeitet. Die Kenntnis von diesen Geräten und deren Akzeptanz durch die Schulen ist gegeben.

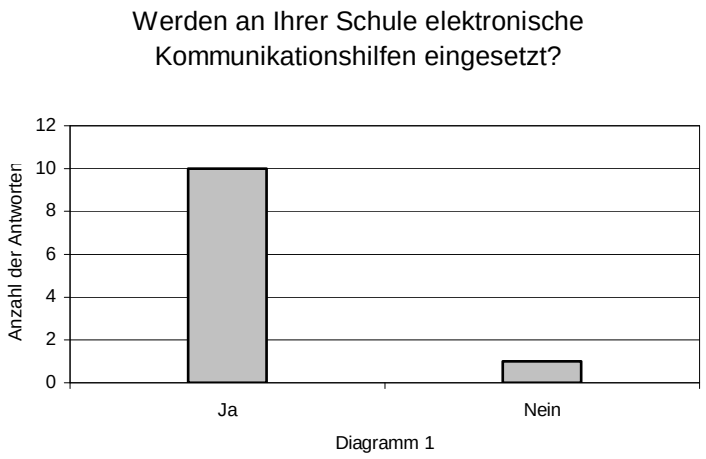

Diagramm 1

Vier der befragten Schulen setzen seit Ende der 80er Jahre elektronische Kommunikationshilfen ein, die sechs anderen Schulen seit dem Zeitraum 1994-1998 (s. Diagramm 2). Es zeichnen sich also zwei „Schübe“ ab. Einige Schulen setzen Sprachcomputer schon seit der Zeit ein, in der diese Hilfsmittel in Deutschland aufkamen. Mitte der 90er Jahre wurde das Gebiet „Unterstützte

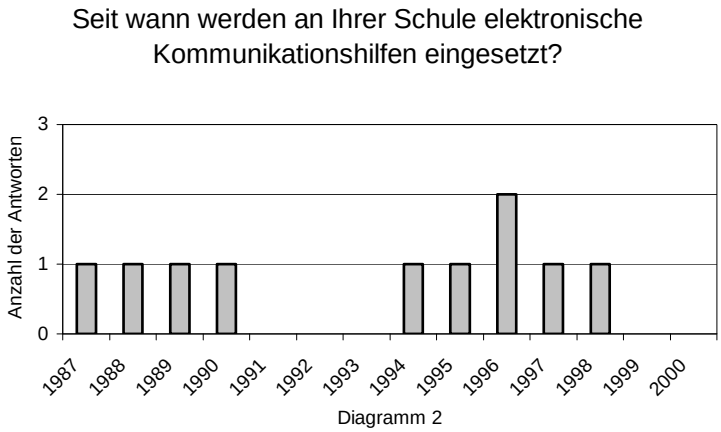

Diagramm 2

Kommunikation“ in Deutschland bekannt, wozu sicherlich die Arbeit der deutschsprachigen Sektion von ISAAC beigetragen hat, die 1990 gegründet wurde und im Laufe der ersten Jahre bekannt wurde. Bemerkenswert ist, dass in den Jahren 1991-1993 keine weiteren Schulen hinzukamen, an denen Kommunikationsgeräte eingesetzt wurden. Viele deutschsprachige Fachbücher zu diesem Thema erschienen ab 1994, so dass Lehrer die Möglichkeit hatten, sich eigenständig in diesem Bereich fortzubilden bzw. Anregungen für ihre Arbeit zu erhalten. Außerdem sind während des zweiten Schubes neue Schulen für Körperbehinderte eingerichtet worden.

An den Schulen für Körperbehinderte ist keine regelmäßige Abhängigkeit von nichtsprechenden Schülern und elektronischen Kommunikationshilfen erkennbar (Diagramm 3). Auffällig ist, dass an drei Schulen eine Vollversorgung bzw. Überversorgung mit Kommunikationsgeräten besteht. Die Überversorgung lässt sich dadurch erklären, dass an diesen Schulen sprechende Tasten bzw. aufgerüstete PCs eingesetzt werden, die zur Kommunikationsanbahnung und zur Erprobung aus dem Schuletat angeschafft wurden. Bei weiteren fünf Schulen liegt das Verhältnis zwischen 44% -85%. Das kann damit zusammenhängen, dass nichtsprechende Schüler zu dieser

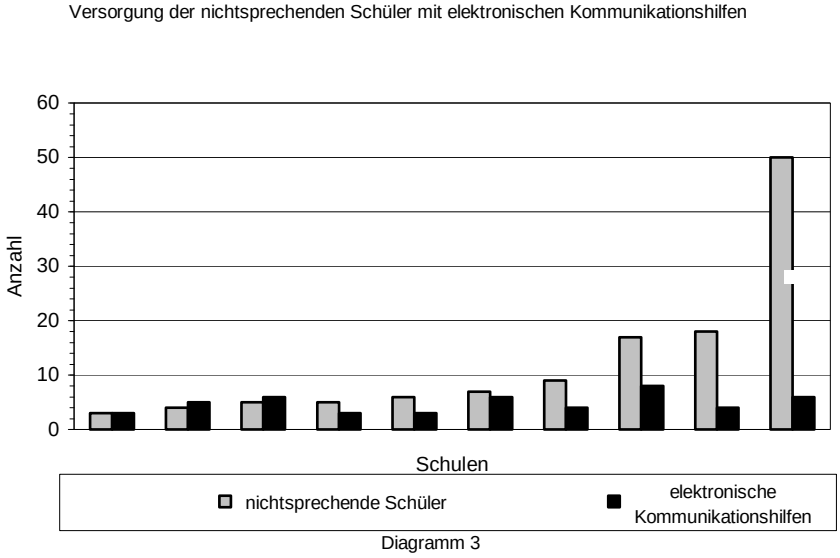

Diagramm 3

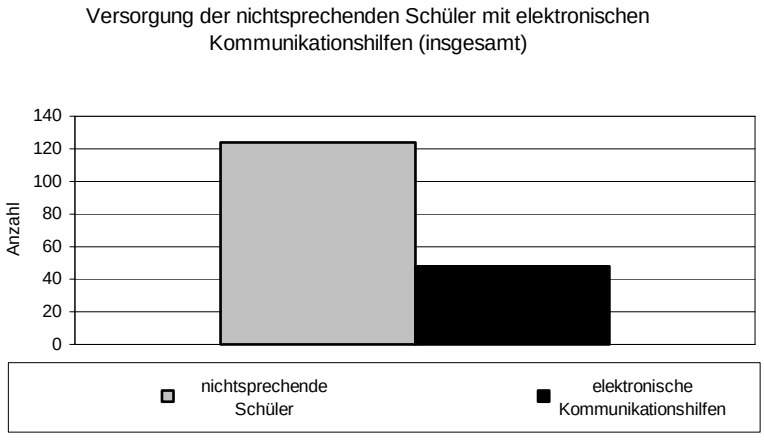

Diagramm 4

Schule gehen, für die ein solches Gerät nicht geeignet ist. Auffallend ist, dass an den beiden Schulen, an denen die meisten nichtsprechenden Schüler sind, nur eine Versorgung zwischen 12% und 22% gegeben ist. Unabhängig von den nichtsprechenden Schülern sind an allen Schulen zwischen drei und acht Geräte vorhanden. Daraus lässt sich ableiten, dass ein hoher Zeitaufwand für jeden Schüler mit einem Sprachcomputer erforderlich ist. Ein weiterer Grund könnte das hohe Durchschnittsalter der Lehrer sein, das bedingt, dass sich nur wenige Lehrer an einer Schule mit den modernen Geräten auseinandersetzen. Aus den Ergebnissen ergibt sich an den niedersächsischen Körperbehindertenschulen eine Versorgung mit elektronischen Kommunikationshilfen von 39% (Diagramm 4).

Diagramm 5 verdeutlicht, welche Modelle elektronischer Kommunikationshilfen bevorzugt an den niedersächsischen Schulen für Körperbehinderte zum Einsatz kommen. Am häufigsten werden Alpha- und Deltatalker eingesetzt (je elf Geräte). Bei diesen beiden Modellen handelt es sich um zeitgemäße Geräte, die vielseitig einsetzbar sind. Wegen der verfügbaren Software („Quasselkiste“, „Deutsche Wortstrategie“) sind sie mit relativ wenig Zeitaufwand für die Betreuer einzurichten. Einen ähnlich starken Einsatz haben die Gerätegruppen „sprechende Tasten“ und „aufgerüstete PCs“. Bei diesen handelt es sich nicht um einheitliche Modelle, sondern um Sammelbegriffe für unterschiedliche Fabrikate mit bestimmten Funktionen. Da heute die Versorgung vieler Haushalte und Schulen mit PCs gegeben ist und in Zukunft noch ansteigen wird, bietet sich aus Kostengründen eine Aufrüstung dieser Geräte an. Nachteilig bei diesen Geräten ist die eingeschränkte Mobilität. Mit jeweils vier Geräten sind die Modelle DigiVox und Aladin vertreten.

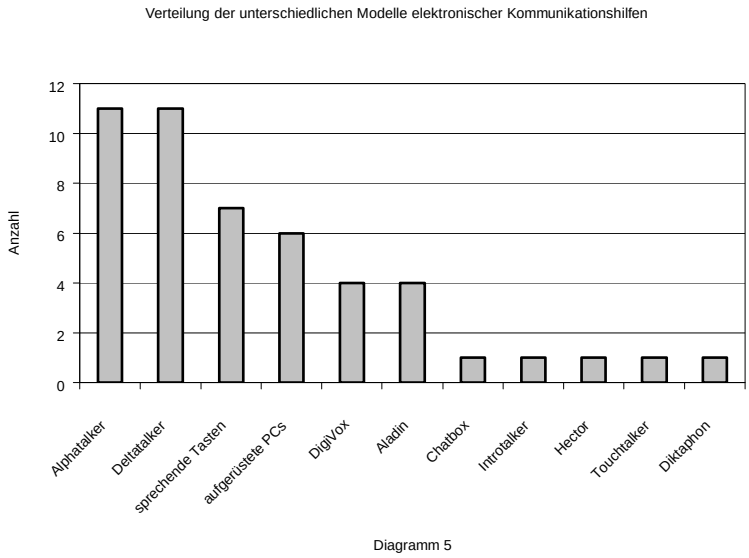

Diagramm 5

Positiv hervorzuheben ist, dass die Vielfalt der Modelle eine individuelle Anpassung an die persönlichen Bedürfnisse jedes nichtsprechenden Schülers erkennen lässt.

Neben den elektronischen Kommunikationsgeräten werden auch weiterhin an allen Schulen Kommunikationshilfen der Kategorie „low-tech“ eingesetzt. Aus diesem Bereich werden in den Schulen am häufigsten Buchstabentafeln eingesetzt, die bei den Schülern gesteigerte kognitive Fähigkeiten voraussetzen. Daraus kann abgeleitet werden, dass der Einsatz von Sprachcomputern für diese Schülergruppe geeignet wäre. Sicherlich ist auch bei einem großen Teil der Schüler, die zur Zeit an den Schulen mit Ja-Nein-Signalen, Fotos, Bildsymbolen und dem Bliss-System arbeiten, der Sinnvolle Einsatz von elektronischen Kommunikationshilfen denkbar.

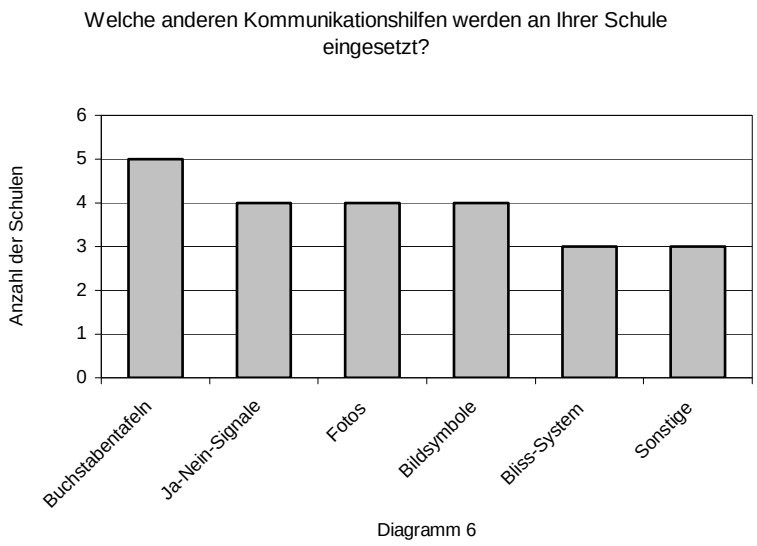

Diagramm 6

Daraus lässt sich schließen, dass die gegenwärtige Versorgung der nichtsprechenden Schüler mit Kommunikationsgeräten von 39% in Zukunft noch gesteigert werden müsste. Die überwiegende Anzahl der gegenwärtig eingesetzten Geräte ist auf dem aktuellen technischen Stand. Nur die Geräte Hector, Intro- und Touchtalker, die auch nur noch an zwei Schulen zum Einsatz kommen, gehören zu den älteren Modellen dieser Hilfsmittelgruppe.

6.6.2 Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis

Der erfolgreiche Einsatz einer elektronischen Kommunikationshilfe erfordert im Vorfeld nicht nur eine sorgfältige Planung für die Auswahl eines Gerätes, sondern auch ein wohlüberlegtes pädagogisches Vorgehen, um den nichtsprechenden Schüler für den Gebrauch zu motivieren. Dabei hat es sich in der Praxis bewährt, besondere

Vorlieben des Schülers, z. B. Spiele, zu berücksichtigen, da dieses Vorgehen die Annahme des Gerätes durch den Schüler begünstigt. Ein weiterer Grund hierfür ist die Schaffung der Möglichkeit für den Nichtsprechenden mit seinen Mitschülern möglichst schnell in interaktive Kommunikation treten zu können. Eine weitere pädagogische Maßnahme, das Benutzen des Kommunikationsgerätes zu fördern, ist die Zuweisung von Aufträgen. Ebenso ist die für das nichtsprechende Kind neue Erfahrung förderlich, dass es Befehle erteilen kann. Wichtig ist der schnelle Zugriff bei spontanen Situationen. Der Einsatz elektronischer Kommunikationsmittel wirkt sich unterschiedlich bei den Schülern aus. Während ein Teil ihr Verhalten durch das Gerät nicht verändert und das Gerät nicht spontan einsetzt, verliert ein anderer Teil durch den Einsatz seine Passivität im Unterricht. Es sollte allen interessierten Schülern einer Klasse beim Ersteinsatz eines Sprachcomputers eine Erkundungsphase eingeräumt werden, um dadurch dem Wissensdrang entgegenzukommen. Danach darf nur noch der Nichtsprechende sein Gerät einsetzen. Dieses Verbot sollte vom Lehrer anschaulich begründet werden, damit es auch von allen akzeptiert wird. Um den Mitschülern immer wieder vor Augen zu führen, welche Tastenkombinationen der Benutzer auf seinem Kommunikationsgerät betätigen muss, hat es sich als vorteilhaft erwiesen, Gegenstände im Klassenraum mit entsprechenden Symbolen zu kennzeichnen. Weiterhin dient dies auch als Erinnerungshilfe für den Benutzer des Sprachcomputers. Nicht zuletzt ist diese Markierung auch eine Hilfe für den betreuenden Lehrer. Wichtig ist für den nichtsprechenden Schüler das Einüben von Symbolabfolgen. Diese werden zweckmäßigerweise wie Vokabeln trainiert. Um Kontakte mittels des Kommunikationsgerätes herzustellen, ist es sinnvoll, dass der Schüler während des Unterrichts Briefe auf diesem schreibt. Motivierend für die Benutzung des Sprachcomputers kann es für den Schüler sein, Geräte wie Radio, Fernseher, Videorecorder, CD-Player u.ä. in Kombination mit seinem Sprachcomputer zu steuern.

Wichtig ist es, dass die Eltern eines nichtsprechenden Kindes mit dem Lehrer ihres Kindes zusammenarbeiten, damit diese für den Fall technischer Probleme des Gerätes diese auch im außerschulischen Bereich beheben können. Bei vielen betroffenen Eltern erfordert diese Kooperation einen hohen Überzeugungsaufwand. Zur Zeit ist das diesbezügliche Engagement der Eltern noch sehr unterschiedlich. Wenn Eltern nicht bereit sind, ihre Kinder im Umgang mit der elektronischen Kommunikationshilfe zu fördern, erscheint es sinnvoll, die Geräte nicht mit nach Hause zu geben.

http://www.foepaed.net

6.6.3 Probleme und Lösungen

Einige nichtsprechende Schüler benutzen ihr Gerät nicht, wenn sie einen Unterrichtsbeitrag leisten wollen. Dadurch besteht die Gefahr, dass der Lehrer diese Absicht nicht bemerkt. Der Lehrer muss den Schüler dann dazu ermuntern.

Die sprechenden Schüler müssen durch den Lehrer dazu angehalten werden, geduldig abzuwarten, bis der nichtsprechende Schüler seinen Beitrag formuliert hat. Besonders schwierig ist dies, wenn die anderen Mitschüler ihr Wissen loswerden wollen. Die meisten sprechenden Schüler nehmen aber Rücksicht auf die reduzierte Kommunikationsgeschwindigkeit. Dadurch bedingt muss auch in Kauf genommen werden, dass das Stundenziel nicht immer erreicht werden kann.

Da nicht jeder Lehrer einer Schule bereit ist, das Benutzen eines Sprachcomputers zu fördern, kann das Gerät meistens nicht durchgängig im Fachunterricht eingesetzt werden.

Durch das Kommunikationsgerät wird die Bewegungsfreiheit des Benutzers eingeschränkt, was sich besonders in Pausen und beim Sportunterricht bemerkbar macht. Dieses sollte für die Hersteller Motivation sein, die Geräte noch handlicher zu gestalten. Gegenwärtig wird das Problem vielfach dadurch gelöst, dass das Gerät während der Pause im Klassenraum verbleibt.

Die Förderung von Schülern, die eine elektronische Kommunikationshilfe benutzen, wird durch keinen Regierungserlass bzw. kein Gesetz geregelt. Deshalb werden diese Fördermaßnahmen schulintern organisiert. Schwierigkeiten entstehen in der Praxis dadurch, dass dafür keine bestimmte Stundenanzahl vorgegeben ist. So ist der Lehrer oft gehalten, mit diesen Schülern gesondert im Unterricht zu arbeiten.

Für viele, vor allen Dingen ältere Lehrer ist es ein Problem, Informationen über die Handhabung von elektronischen Kommunikationshilfen und über deren Einsatzmöglichkeiten im Unterricht zu erlangen. In Norddeutschland gibt es entsprechende Beratungsstellen an den Schulen für Körperbehinderte in Bremen, Debstedt, Hamburg, Aurich, Pelzerhaken und Neuerkerode. Da das Land Niedersachsen Gelder für Lehrerfortbildungen stark reduziert hat, werden Fortbildungen in dem Bereich Unterstützte Kommunikation nicht gefördert. Durch Eigeninitiative von Sonderschullehrern hat sich der Arbeitskreis „Computer an Schulen für Körperbehinderte in Niedersachsen“ gebildet. Da es auch hierfür keine Landesmittel gibt, treffen sich die Mit-

http://www.foepaed.net

glieder dieser Gruppe an ein oder zwei Wochenenden auf eigene Kosten in einer Schule, um hier ihre Erfahrungen auszutauschen.
Der Lehrerwechsel in einer Klasse hat häufig zur Folge, dass der Benutzer eines Sprachcomputers durch den neuen Lehrer in diesem Bereich nicht weitergefördert werden kann. Auch wenn das Kind noch eine Einzelstunde in diesem Bereich bekommt, kann es nicht mehr das spontane Einsetzen des Gerätes einüben.
Da die elektronischen Kommunikationshilfen von der Krankenversicherung des Kindes bezahlt wird, bilden nicht die hohen Anschaffungskosten des Gerätes das Problem, sondern eher die fachgerechte Betreuung des nichtsprechenden Schülers.
Schulabgänger werden häufig in ihrer neuen Arbeitsstätte nicht angehalten, ihren Sprachcomputer weiter zu benutzen. In einigen Werkstätten wird aber auch die Möglichkeit genutzt, die elektronische Kommunikationshilfe mit Computern zu kombinieren, um sie für entsprechende Arbeitsvorgänge einzubeziehen. Um die diesbezügliche Zusammenarbeit von Schule und Betrieb zu fördern, bieten sich Betriebspraktika an.

6.6.4 Interessen und Wünsche

Bei einem Lehrer besteht der Wunsch, unterschiedliche Geräte durch den Schüler erproben zu lassen, um dann eine gezielte Entscheidung für die Auswahl treffen zu können.
Hilfreich wäre es auch für die betroffenen Lehrer, wenn sich die Krankenkassen bei der Finanzierung und die Herstellerfirmen bei Reparaturen kooperativer und weniger bürokratisch zeigen würden. Dieser unnötige Zeitaufwand könnte sinnvoller in pädagogisch notwendige Arbeiten investiert werden.

6.7 Zusammenfassung

Im Bundesland Niedersachsen habe ich elf Schulen für Körperbehinderte im Hinblick auf den Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen befragt und drei Sonderschullehrer interviewt, die in diesem Bereich seit mehreren Jahren arbeiten.
Im Laufe der letzten 13 Jahre kamen nach und nach an allen der untersuchten Schulen elektronische Kommunikationsmittel zum Einsatz. Im Durchschnitt sind 39% aller nichtsprechenden Schüler mit einem Sprachcomputer ausgestattet. Eine höhere

http://www.foepaed.net

Einsatzquote wäre denkbar. Der vermehrte Gebrauch dieser Geräte scheitert zum einen am hohen Durchschnittsalter der Lehrkräfte, zum anderen aber auch an den eingeschränkten Möglichkeiten, sich auf diesem Gebiet fortzubilden bzw. an dem hohen Eigenengagement, das dazu nötig ist, da das Land Niedersachsen Gelder zu Fortbildungszwecken gestrichen hat. Mittlerweile sind an vielen Körperbehindertenschulen auch in Norddeutschland Beratungsstellen angegliedert, was auf einen positiven Trend bezüglich der Akzeptanz und des Einsatzes dieser Geräte hinweist. (Anmerkung: Im Internet sind die Adressen der Beratungsstellen aller Bundesländer abrufbar unter http://www.spiekermann.onlinehome.de/Netzwerk.htm).

Schwierigkeiten in der Schulpraxis bestehen zumeist in der reduzierten Kommunikationsgeschwindigkeit und in einem Abbruch der Kommunikationsförderung dieser Art, die zum einen durch einen Lehrerwechsel bedingt sein kann oder durch den Übergang in den Beruf.

Wünschenswert für die schulische Praxis ist es, den Sonderschullehrern die Möglichkeit zu geben, Geräte ausprobieren zu können, um die ganze Bandbreite der elektronischen Kommunikationshilfen kennenzulernen und für ihre Schüler das geeignetste Gerät herausfinden zu können.

http://www.foepaed.net

7 Gesamtzusammenfassung

Die Lautsprache stellt das wichtigste Ausdrucksmittel des Menschen für die Nahkommunikation dar. Kinder mit zerebralen Bewegungsstörungen weisen oft Sprachentwicklungsverzögerungen auf, die bis zum Verlust der Lautsprache führen können. Auch ihre Gestik und Mimik ist in der Regel eingeschränkt. Ihre kommunikative Entwicklung ist geprägt von Störungen der frühen Eltern-Kind-Interaktion, Wahrnehmungsstörungen und reduzierten bzw. anderen Erfahrungen mit ihrer Umwelt. Eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten haben Auswirkungen auf alle anderen Entwicklungsbereiche und schränken die Selbstentfaltung der Persönlichkeit dieser Kinder ein.

Das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Lautsprache je nach Bedürfnissen mit verschiedenen Hilfsmitteln und Techniken zu ergänzen oder zu ersetzen. Die rasante technische Entwicklung hat während der letzten Jahre viele verschiedene Modelle elektronischer Kommunikationshilfen auf den Markt gebracht. Kommunikationsgeräte mit Sprachausgabe bieten nichtsprechenden Menschen die Möglichkeit, sich besonders fremden Gesprächspartnern gegenüber verständlich zu äußern.

Als günstig hat es sich erwiesen, nichtsprechende Menschen so früh wie möglich an den Umgang mit diesen Hilfsmitteln heranzuführen, um eine positive Kommunikations- und Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen. Daher nimmt der Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen an Schulen für Körperbehinderte eine bedeutsame Rolle ein, weil ein Großteil der nichtsprechenden Kinder und Jugendlichen diese Schulform besucht. Die Aufgabe von Lehrern und Therapeuten besteht zunächst darin, zu überprüfen, ob alle Voraussetzungen für einen möglichen Hilfsmitteleinsatz sowohl beim potentiellen Benutzer als auch im sozialen und schulischen Umfeld erfüllt werden. Eine umfassende Diagnose ist unerlässlich, denn die Bedürfnisse und Interessen des nichtsprechenden Schülers, sowie seine motorischen und kognitiven Fähigkeiten, sind die Grundlage für die Auswahl eines geeigneten Kommunikationsgerätes. Bei der Auswahl sollte neben den diagnostizierten Fähigkeiten des Schülers besonders darauf geachtet werden, dass das Gerät einen leichten Einstieg ermöglicht, dass es spontane Kommunikation unterstützt und dass es einfach zu transportieren ist, damit der Benutzer motiviert ist, dieses in vielen verschiedenen Situationen zu nutzen und schnell Erfolgserlebnisse bekommt.

http://www.foepaed.net

Um ein solches Kommunikationssystem erfolgreich anwenden zu können, ist von den Betreuern ein hohes Maß an Kompetenz in den verschiedensten Bereichen erforderlich. Um alle Gebiete angemessen berücksichtigen zu können, ist eine Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams vorteilhaft. Von alle Fachkräften ist ein viel Einfühlungsvermögen und Geduld gefordert, um Vorlieben und Bedürfnisse des nichtsprechenden Schülers herauszufinden und diese in die Kommunikationsförderung mit einfließen zu lassen.

Inzwischen werden an nahezu allen Körperbehindertenschulen zeitgemäße elektronische Kommunikationshilfen eingesetzt. Das Spektrum erstreckt sich von einfachen Tasten mit Sprachausgabe bis hin zum komplexen Deltatalker. Einige Geräte werden bevorzugt eingesetzt, jedoch sollte bei der Anschaffung immer individuell entschieden werden, welche Hilfe die geeignetste ist. Hemmnisse für den Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen liegen immer weniger in der Technik und der Finanzierung, sondern vielmehr bei den Bezugspersonen (Eltern, Lehrer, Betreuer), die die Scheu vor technischen Hilfsmitteln verlieren müssen. Sowohl in Niedersachsen als auch in den anderen Bundesländern gibt es mittlerweile einige an Schulen angegliederte Beratungsstellen für den Bereich der Unterstützten Kommunikation, die eine kompetente Beratung für einen effektiven Einsatz von Kommunikationsgeräten ermöglichen. Lobend hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang das hohe Eigenengagement vieler Lehrer und Therapeuten, da es vom Land keine finanzielle Unterstützung gibt.

Oberstes Gebot beim Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen in der Schule sollte immer sein, dass nicht die Faszination der technischen Möglichkeiten im Vordergrund stehen, sondern immer der Schüler mit seiner individuellen Persönlichkeit, seinen Stärken und liebenswerten Charaktereigenschaften.

http://www.foepaed.net

8 Literaturverzeichnis

Andres, Paul: Die Bedeutung der Positionierung für eine erfolgreiche Kommunikation. In: „Edi, mein Assistent und andere Beiträge zur Unterstützten Kommunikation. Reader der Kölner Fachtagungen. Hrsg.: ISAAC-Deutschland, Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben 1996. S. 290-299.

Arnusch, Geort; Pivit, Conny: Was ist Unterstützte Kommunikation? Eine Einführung. In: „Edi, mein Assistent und andere Beiträge zur Unterstützten Kommunikation. Reader der Kölner Fachtagungen. Hrsg.: ISAAC-Deutschland, Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben 1996. S. 9-48.

Arvidson, Helen H.; Lloyd, Lyle L. : History of AAC. In: Augmentative and Alternative Communication. A Handbook of Principles an Practices. Hrsg.: L. Lloyd u.a. Massachusetts: Allyn and Bacon 1997. S. 18-26.

Bobath, B.; Bobath, K.: Die motorische Entwicklung bei Zerebralparesen. Stuttgart: Thieme 1977.

Braun, Ursula : Kleine Einführung in Unterstützte Kommunikation. In: Unterstützte Kommunikation. Hrsg.: U. Braun. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben 1994. S. 3-9.

Braun, Ursula: Besonderheiten der Gesprächssituation beim Einsatz von Unterstützter Kommunikation. In: Unterstützte Kommunikation. Hrsg.: U. Braun. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben 1994. S. 46-49.

Bruner, Jerome: Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Verlag Hans Huber 1987.

Bundschuh, Konrad; Herbst, Thomas; Kannewischer, Sybille: Unterstützte Kommunikation an Schulen zur individuellen Lebensbewältigung – eine empirische Untersuchung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 11 (1999). S. 516-522.

Crossley, Rosemary; McDonald, Anne: Annie – Licht hinter Mauern. Die Geschichte der Befreiung eines behinderten Kindes. 4. Aufl. München: Piper Verlag 1994

DUDEN Informatik. Ein Sachlexikon für Studium und Praxis. 2. Aufl. Mannheim: Dudenverlag 1993.

Feldkamp, Margret: Das zerebralparetische Kind. Konzepte therapeutischer Förderung. Heidelberg: Pflaum 1996.

http://www.foepaed.net

Franzkowiak, Thomas: Verständigung mit grafischen Symbolen. In: Unterstützte Kommunikation. Hrsg: U. Braun. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben 1994. S. 22-32.

Franzkowiak, Thomas: „Ich kann zwar nicht so gut sprechen, aber ich habe viel zu sagen!“ Von Bliss zum Talker – Wege aus der Isolation. Das Band, 30 (1999) 4, S. 40-42.

Franzkowiak, Thomas; Frey, Hermann: BLISS – Eine lebendige Sprache. In: „Edi, mein Assistent und andere Beiträge zur Unterstützten Kommunikation. Reader der Kölner Fachtagungen. Hrsg.: ISAAC-Deutschland, Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben 1996. S. 239-249.

Frey, Hermann: Kommunikation nichtsprechender Körperbehinderter. In: Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder. Hrsg.: A. D. Fröhlich. Dortmund: Modernes lernen 1989. S. 171-186.

Fröhlich, Andreas: Integrierte Entwicklungsförderung für schwer mehrfachbehinderte Kinder. In: Pädagogik der Körperbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 8. Hrsg.: U. Haupt und G.W. Jansen. Berlin 1983. S. 205-220.

Fröhlich, Andreas D.: Kommunikation und Sprachentwicklung bei körperbehinderten Kindern. Eine Einführung. In: Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder. Hrsg.: A.D. Fröhlich. Dortmund: Modernes Lernen 1989. S. 11-28.

Gabus, Jean Claude: Behinderte ohne sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten. Hector: ein Kommunikationssystem mit synthetischer Stimme. In: Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder. Hrsg.: A. D. Fröhlich. Dortmund: Modernes lernen 1989. S. 187-212.

Gangkofer, Manfred: Anhaltspunkte zur Beurteilung vorhandener und möglicher Kommunikationsweisen eines nichtsprechenden Kindes. In: Unterstützte Kommunikation. Hrsg.: U. Braun. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben 1994. S. 51-57.

Goode, William J.; Hatt, Paul K.: Beispiel für den Aufbau eines Fragebogens. In: Das Interview. Formen – Technik – Auswertung. Hrsg.: R. König. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1952. S. 115-124.

Haupt, Ursula: Sprachheilbehandlung. In: Pädagogik der Körperbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 8. Hrsg.: U. Haupt und G.W. Jansen. Berlin 1983. S. 290-297.

http://www.foepaed.net

Haupt, Ursula: Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen – pädagogisch-therapeutische Gedanken. In: Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder. Hrsg.: A. D. Fröhlich. Dortmund: Verlag modernes Leben 1989. S. 100-113.

Hoffmann-Schöneich, Brigitte: „Nun hat er endlich ein Gerät – warum spricht er denn jetzt nicht?!“ Über die oft mühsamen Anfänge beim Einsatz einer elektronischen Kommunikationshilfe mit Sprachausgabe. In: „Edi, mein Assistent und andere Beiträge zur Unterstützten Kommunikation. Reader der Kölner Fachtagungen. Hrsg.: ISAAC-Deutschland, Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben 1996. S.168-174.

Hoffmann-Schöneich, Brigitte: Plädoyer für einen frühen Einsatz Unterstützter Kommunikation. Das Band 29 (1998) 4, S. 12-14.

Hoffmann-Schöneich, Brigitte; Tempel, Björn: Warum uns der Gong jetzt nicht mehr stört. Über ein etwas anderes Konzept der Teamarbeit in der Schule bei der Kommunikationsförderung nichtsprechender Schüler. Unterstützte Kommunikation, 1 (1997), S. 34-37.

Kalbe, Udo: Die Cerebral-Parese im Kindesalter. Ein Leitfaden für Ärzte, Studenten, Therapeuten, Pädagogen und Pflegeberufe. Stuttgart, New York: Gustav Fischer 1981.

Kane, Gudrun: Entwicklung früher Kommunikation und ihre Unterstützung. In: „Edi, mein Assistent und andere Beiträge zur Unterstützten Kommunikation. Reader der Kölner Fachtagungen. Hrsg.: ISAAC-Deutschland, Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben 1996. S. 49-54.

Köster, Ulrike; Schwager, Antje: „Sprechen kann ich nicht, aber trotzdem alles sagen!“: Schriftspracherwerb bei „nichtsprechenden“ körperbehinderten Kindern. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag 1999 (=Kommunikation in der Sonderpädagogik).

Kristen, Ursi: Leben ohne Sprache? Der Computer als Kommunikationshilfe für nichtsprechende körperbehinderte Kinder und Jugendliche. Lernen konkret, 9 (1990) 2, S. 23.

Kristen, Ursi: Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung. 3. Aufl. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben 1994.

http://www.foepaed.net

Kristen, Ursi: Kommunikation und Entfaltung der Persönlichkeit. In: Unterstützte Kommunikation. Hrsg: U. Braun. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben 1994a. S. 10-16.

Kristen, Ursi: Elektronische Kommunikationshilfen. Geistige Behinderung, 35 (1996) 2, S. 142-159.

Küppers, Hans-Jochen: Technische Hilfen für Behinderte und ihre psychologischen Auswirkungen. In: Handbuch der Rehabilitationspsychologie. Hrsg.: U. Koch u.a. Berlin Heidelberg: Springer 1988. S. 155-167.

Lage, Dorothea: Unterstütze Kommunikation im Spiel – Der Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen mit digitalisierter Sprachausgabe in interaktionsfördernden Gruppensituationen. In: Wir können mehr als nur Schrauben verpacken... Der Einsatz des Comptuers bei Menschen mit geistiger Behinderung. Hrsg.: R. Bonfranchi. Bern: Film Institu, SFIB, CBT Schweiz 1995. S. 152-162.

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung II. Methoden und Techniken. 3. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 1995.

Leber, Irene: Nikki ist nicht sprachlos! Kommunikation eines nichtsprechenden körperbehinderten Kindes. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag 1994 (= Kommunikation in der Sonderpädagogik).

Lingen, Achim: Elektronische Kommunikationshilfen für nichtsprechende Schülerinnen und Schüler mit Infantiler Zerebralparese. Grundlagen – Ziele – Möglichkeiten. Wetter: Evangelische Stiftung Volmarstein – Forschungsinstitut Technologie – Behindertenhilfe 1994.

Lloyd, Lyle L.; Fuller, Donald R.; Arvidson, Helen H.: Augmentative and Alternative Communication. A Handbook of Principles an Practices. Hrsg.: L. Lloyd u.a. Massachusetts: Allyn and Bacon 1997.

Lloyd, Lyle L.; Fuller, Donald R.; Arvidson, Helen H.: Introduction and Overview. In: Augmentative and Alternative Communication. A Handbook of Principles an Practices. Hrsg.: L. Lloyd u.a. Massachusetts: Allyn and Bacon 1997. S.1-17.

Maiwald, Arne: Nicht sprechen können, aber alles verstehen. In: Unterstützte Kommunikation. Hrsg.: U. Braun. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben 1994.

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 3. Aufl. München: Beltz Psychologie Verlags Union 1996.

Oskamp, Ulrich: Effektivität technischer Kommunikationshilfen für zerebral bewegungsgestörte Schüler mit schweren Dysarthrien. Ein Beitrag zur Körperbehin-

dertenpädagogik. – Dortmund , Pädagogische Hochschule, Sonderpädagogik, Diss. 1977.

Oskamp, Ulrich: Kommunikationshilfen und Ersatzzeichensysteme bei schweren Dysarthrien bzw. Anarthrien. In: Handbuch der Sprachtherapie Band 6. Zentrale Sprach- und Sprechstörungen. Hrsg.: M. Grohnfeldt. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess 1993. S. 428-447.

Papousek, Hanus; Papousek, Mechtild: Frühe Kommunikationsentwicklung und körperliche Beeinträchtigung. In: Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder. Hrsg.: A. D. Fröhlich. Dortmund: Modernes lernen 1989. S. 29-44.

Plöger, Traute: Kommunikationshilfen für sprachgestörte Kinder. In: Hilfsmittlel für behinderte Kinder. Ein Ratgeber für Ärzte und Therapeuten. Hrsg.: U. Jacobsen, U. Kalbe. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag 1984. S. 17-22.

Pschyrembel Klinisches Wörterbuch. 257. Aufl. Berlin 1993.

Quist, Raymond W.; Lloyd, Lyle L.: Principles and uses of technology. In: Augmentative and Alternative Communication. A Handbook of Principles an Practices. Hrsg.: L. Lloyd u.a. Massachusetts: Allyn and Bacon 1997. S. 107-126.

Rückriem, Georg; Stary, Joachim; Franck, Norbert: Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung. 10. Aufl. Paderborn: Schöningh 1997 (= UTB für Wissenschaft 724).

Saal, Helene: Unterricht für anarthrische Kinder. In: Lernmöglichkeiten. Ansätze zu einer pädagogischen Förderung schwerstmehrfachbehinderter Kinder. Hrsg.: A. D. Fröhlich. Heidelberg: Schindele 1981. S. 22-63.

Schlosser, Ralf W.: Der aktuelle Terminus – Augmentative and Alternative Communication (AAC). Sonderpädagogik, 22 (1992) 4. S. 226-229.

Schwerdt, Michael: Ich will raus! Prozesse im Umgang mit Kommunikationshilfen. In: Ich will, ich kann! EDV-gestützte Kommunikation mit schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen;. Hrsg.: R. Humbert. Marburg: Lebenshilfe-Verlag 1993. S. 81-99.

Sevenig, Heinz: Materialien zur Kommunikationsförderung von Menschen mit schwersten Formen cerebraler Bewegungsstörungen. 3. Auflage. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben 1994.

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB): Die Schüler für Körperbehinderte. Leitgedanken zu Erziehung, Unterricht und Förderung. München 1993.

Stadler, Hans: Rehabilitation bei Körperbehinderung. Eine Einführung in schul-, sozial- und berufspädagogische Aufgaben. Stuttgart: W. Kohlhammer 1998.

Stuckenschneider-Braun, Martin: Anbahnung und Unterstützung des kommunikativen Verhaltens nichtsprechnder kinder durch den Einsatz tragbarer elektronischer Kommunikationshilfen mit digitalisierter Sprachausgabe bei kindzentrierten Aktivitäten nach Caroline Musselwhite. Isaac's Zeitung, 6 (1990). S. 17-21.

Wasson, Charlotte A.; Arvidson, Helen H.; Lloyd, Lyle L.: Technology selection. In: Augmentative and Alternative Communication. A Handbook of Principles an Practices. Hrsg.: L. Lloyd u.a. Massachusetts: Allyn and Bacon 1997. S. 227-234.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien, Wien: Hans Huber 1969

Weid-Goldschmidt, Bärbel: Ich habe auch eine Stimme. Zur Verständigung mit elektronischen Kommunikationshilfen. In: Unterstützte Kommunikation. Hrsg: U. Braun. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben 1994. S. 34-45.

Weid-Goldschmidt, Bärbel: Tragbar...und kompakt. Elektronische Kommunikationshilfen – richtig ausgewählt. Unterstützte Kommunikation, 1 (1997), S. 10-13.

9 Anhang

9.1 Anschreiben an die Schulleitung

Hildegard Feislachen
Eichenstr. 107; Zi.5-05
26131 Oldenburg
Tel.: (0441) 5600463
Hildegard.Feislachen@heh.uni-oldenburg.de

Oldenburg, 05.04.2000

Sehr geehrte Frau Schulleiterin, sehr geehrter Herr Schulleiter,

ich studiere Sonderpädagogik an der Universität Oldenburg. Zur Zeit schreibe ich meine Examensarbeit mit dem Thema:
„Ich kann jetzt wirklich etwas ‚sagen' " – Zum Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen in der sonderpädagogischen Förderung körperbehinderter Schüler

Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich ergründen, in welchem Umfang elektronische Kommunikationshilfen an den niedersächsischen Schulen für Körperbehinderte zur Zeit eingesetzt werden. Dabei bin ich auf Ihre oder die Hilfe einer Ihrer Kollegen angewiesen. Aus diesem Grund bitte ich Sie sehr herzlich, den folgenden Kurzfragebogen auszufüllen und mir nach Möglichkeit bis zum 16. 04. 2000 im beigefügten Rückumschlag zurückzusenden. Sie würden mir damit sehr helfen.

Für Ihre Mühen bedanke ich mich vielmals!

Ich versichere, dass ich die Daten des Fragebogens ausschließlich für die Erstellung meiner Examensarbeit verwenden werde. Alle Angaben werden anonym verwendet.

Mit freundlichen Grüßen

http://www.foepaed.net

9.2 Kurzfragebogen

Kurzfragebogen

(Anmerkung: Im Folgenden werde ich wiederholt den Begriff ‚nichtsprechende Schüler' verwenden. Gemeint sind hier Schüler und Schülerinnen, denen eine Verständigung über die gesprochene Sprache keine zufriedenstellende Kommunikation mit ihren Mitmenschen ermöglicht, die also nicht oder nur unverständlich verbal kommunizieren können. Mit elektronischen Kommunikationshilfen sollen nur Geräte mit Sprachausgabe gemeint sein.)

Frage 1: Werden an Ihrer Schule elektronische Kommunikationshilfen eingesetzt?

O ja *(weiter mit Frage 3)*
O nein *(weiter mit Frage 2)*

Frage 2: Warum werden an Ihrer Schule keine elektronischen Kommunikationshilfen eingesetzt?

O es besteht kein Bedarf, da zur Zeit kein nichtsprechender Schüler unsere Schule besucht
O an unserer Schule werden zur Zeit nur nichtelektronische Kommunikationshilfen eingesetzt, da diese für die nichtsprechenden Schüler angemessener sind
O nichtsprechende Schüler unseres Einzugsgebietes werden nach Absprache an einer anderen Schule unterrichtet
Schulform: _____
O Lehrkräfte sind nicht ausreichend für den Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen ausgebildet
O Sonstige Gründe: _____
_____
_____

(Ende des Fragebogens – Bitte Unterschrift auf Seite 2 nicht vergessen!)

Frage 3: Seit wann werden an Ihrer Schule elektronische Kommunikationshilfen eingesetzt?

Seit _____

Frage 4: Wie viele nichtsprechende Schüler besuchen zur Zeit Ihre Schule?

_____ Schüler

http://www.foepaed.net

Frage 5: Welche elektronischen Kommunikationshilfen werden zur Zeit an Ihrer Schule eingesetzt? - *bitte (ungefähre) Anzahl eintragen* -

( ) Alphatalker
( ) Canon Communicator
( ) Chatbox
( ) Deltatalker
( ) Digi Vox
( ) Hector
( ) „sprechende Tasten“ (z. B. BIGmack)
( ) aufgerüstete PCs
( ) Introtalker
( ) Mudikom
( ) My Voice
( ) Porta Com
( ) Scrip Talker
( ) Touchtalker
( ) Sonstige: _____
_____

Frage 6: Welche anderen Kommunikationshilfen werden an Ihrer Schule eingesetzt?

O Fotos
O Bildsymbole (z. B. PCS, Aladin)
O Bliss-System
O Buchstabentafeln
O Ja-Nein-Signale
O Sonstige: _____
_____

Zum Schluss möchte ich Sie noch bitten, folgenden Abschnitt zu unterschreiben, der für mich gegenüber der Universität zur datenschutzrechtlichen Absicherung dient.

Ich bin mit der Erhebung meiner Daten und deren Verwendung für die Examensarbeit *„Ich kann jetzt wirklich etwas ‚sagen‘“ – Zum Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen in der sonderpädagogischen Förderung körperbehinderter Schüler* von Hildegard Feislachen einverstanden.

_____
Datum, Unterschrift

Ich bedanke mich vielmals für Ihre Mühen!!!

http://www.foepaed.net

9.3 Leitfaden für das Interview

Anmerkung: Wenn bei den nachfolgenden Fragen von elektronischen Kommunikationshilfen die Rede ist, sind ausschließlich Geräte mit Sprachausgabe gemeint.

Gliederung des Interviews

1. Der Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen im Unterricht
2. Einflussnahme des Lehrers auf die Kommunikation zwischen sprechenden Schülern und Schülern, die eine elektronische Kommunikationshilfe benutzen
3. Organisation der zusätzlichen Fördermaßnahmen
4. Fortbildungsmöglichkeiten
5. Anschaffungsweg elektronischer Kommunikationshilfen
6. Außerschulischer Bereich
7. Wünsche

Fragenkatalog:

Zu 1.

- Wie beziehen Sie Ihre Schüler in das Unterrichtsgeschehen mit ein, die eine elektronische Kommunikationshilfe benutzen?

- Wie gehen Sie im Unterricht mit der reduzierten Kommunikationsgeschwindigkeit dieser Schüler um?

- Wie wirkt sich nach Ihren Erfahrungen die elektronische Kommunikationshilfe auf das Sozialverhalten und die Beteiligung des Schülers am Unterricht aus?

- Benutzen die Schüler ihre Kommunikationshilfe auch im Fachunterricht (bei Fachlehrern)?

Zu 2.

- Wie bereiten Sie die sprechenden Schüler auf den Umgang mit den Benutzern einer elektronischen Kommunikationshilfe vor?

- Wie gehen die sprechenden Schüler im Unterricht mit dem Benutzer einer elektronischen Kommunikationshilfe um?

Zu 3.

- Welche speziellen Fördermaßnahmen erhalten Benutzer einer elektronischen Kommunikationshilfe während einer Schulwoche?

- Wie viele Unterrichtsstunden pro Woche werden durchschnittlich für diese Fördermaßnahmen aufgewendet?

- Gibt es ergänzende private Förderung für diese Schüler?

http://www.foepaed.net

Zu 4.

- An wen kann man sich als Lehrer wenden, um Informationen über Handhabung des Gerätes und Einsatzmöglichkeiten im Unterricht zu bekommen, wenn man zum ersten Mal einen Schüler mit einem Sprachcomputer in seine Klasse bekommt?

- Welche Fortbildungsmöglichkeiten gebt es zu diesem Bereich für Lehrer? Sind diese ausreichend? Wer finanziert diese?

- Ist Ihnen ein Fall bekannt, wo Schüler, die auf eine elektronische Kommunikationshilfe angewiesen sind, wegen mangelnder Kenntnisse von Lehrern mit diesen Hilfsmitteln an der entsprechenden Schule nicht aufgenommen werden konnten? *Wenn ja, wo sind diese Schüler unterrichtet worden?*

Zu 5.

- Ist Ihnen ein Fall bekannt, wo eine elektronische Kommunikationshilfe aus finanziellen Gründen nicht angeschafft werden konnte?
- Wer finanziert elektronische Kommunikationshilfen?

Zu 6.

- Inwieweit ist die Zusammenarbeit mit den Eltern für einen erfolgreichen Einsatz einer elektronischen Kommunikationshilfe wichtig? Läuft die Zusammenarbeit mit den Eltern so, wie Sie sich diese wünschen? (Wunsch + Realität)

- Wissen Sie, ob die Schüler ihre Geräte auch zu Hause benutzen?

- Welche Voraussetzungen sind erforderlich, damit die Schüler ihren Sprachcomputer auch nach Schulabgang beruflich nutzen können?

http://www.foepaed.net

9.4 Transkripte der Interviews

I: Interviewer B: Befragter

Interview 1

I.: Als erstes würde es mich interessieren, wie Sie Ihre Schüler, die eine elektronische Kommunikationshilfe benutzen, in das Unterrichtsgeschehen mit einbeziehen. Wie schaffen Sie während des Unterrichts Kommunikationsanregungen, so dass die Schüler motiviert sind, ihren Sprachcomputer zu benutzen?

B.: Vorweg muss man sagen, dass das ganz stark abhängig ist von den kognitiven Fähigkeiten. Es gibt Kinder mit Kommunikationshilfen, die ein sehr umfangreiches Vokabular benutzen, das sich auch relativ bequem erweitern und ergänzen lässt. Und dann gibt es Kinder, die haben kognitiv sehr große Schwierigkeiten. Sie stehen am Anfang von Kommunikationsförderung mit ihrem Gerät, haben beispielsweise auf ihrem Alphatalker nur acht Tasten zur Verfügung oder auf ihrem Aladin Mobil System nur wenig Ebenen. Sie stehen relativ am Anfang ihrer konzeptionellen Förderung. Die Einbindung in den Unterricht ist wie bei sprechenden Kindern auch abhängig von ihren kognitiven Fähigkeiten. Da wo die kognitiven Fähigkeiten gut sind, die Kinder eine entsprechend hohe Intelligenz aufweisen und auch ein entsprechendes Kommunikationsgerät besitzen, das einen schnellen Zugriff und eine schnelle Ergänzung zulässt, können wir im Vorfeld für unterrichtliche Fragen und Inhalten entsprechende Symbole einführen bzw. entsprechende Begriffe auf das Gerät, z. B. den Deltatalker aufsprechen. Die Schüler haben dann die Möglichkeit, dieses Vokabular mit in den Unterricht einfließen zu lassen. Eine Rolle spielen also einmal die technischen Bedingungen des Kommunikationsgerätes und zum anderen die kognitiven Fähigkeiten des Benutzers, die hierbei eine Rolle spielen.

I.: Es besteht also auch die Möglichkeit, z. B. Namen von Mitschülern und Lehrern auf das Gerät zu sprechen, so dass diese direkt angesprochen werden können.

B.: Ja, aber das ist natürlich auch wieder abhängig von den Fähigkeiten und von den Möglichkeiten. Wir haben nicht nur die Namen der Schüler, sondern auch die Namen aller erwachsenen Betreuer, also Lehrkräfte, Therapeuten, pädagogische Mitarbeiterinnen etc. mit einer entsprechenden Namentaste versehen, also einer Tastenkombination beim Deltatalker. Beim Alphatalker ist das so überhaupt nicht möglich, weil hier nicht die Deutsche Wortstrategie zugrunde liegt, sondern lediglich ein paar Ikonen aus der Deutschen Wortstrategie. Beim Aladin sind wir zur Zeit dabei, diese einzufügen. Wir haben vor, diese über Fotos mit als Ebene auf das Aladin Mobil System zu bringen. Das dauert aber eine Weile: zuerst müssen die Fotos gemacht werden, diese müssen dann digitalisiert und dann übertragen werden. Im Moment sind wir da noch nicht so weit, aber es wird kommen.

I.: Wirkt sich die elektronische Kommunikationshilfe bemerkbar auf die Beteiligung des Schülers am Unterricht aus?

B.: Auf alle Fälle, denn er verliert seine Passivität. War es vorher so, dass er direkt gefragt werden musste und das auch nur über ein Ja-Nein-Fragesystem, was ja häufig schon aus dem Fragetypus heraus die Antwort antizipiert. Dann stellt man natürlich schon solche Fragen, die den Betreffenden schon fast automatisch zu einer bestimmten Antwort führt. Über die elektronische Kommunikationshilfe hat der Schüler jetzt die Möglichkeit, sich erst einmal selbständig zu Wort zu melden, also zu sagen: „Ich weiß was“ oder „Ich möchte was sagen“ und zum zweiten

http://www.foepaed.net

können sie auch den Gesprächsverlauf bestimmen. Sie können bestimmte Sachen durch Wiederholung verstärken, sie können dem Gespräch eine andere Richtung geben und sie können insofern natürlich auch antworten. Dies hängt natürlich auch wieder ganz deutlich ab von den kognitiven Fähigkeiten. Es gibt natürlich auch Kinder – auch sprechende Kinder – die auf eine unterrichtliche Frage keine Antwort wissen oder etwas anderes erzählen. Insofern sind die mehrfachbehinderten nichtsprechenden Kinder genauso einzuordnen wie alle anderen sprechenden Kinder auch. Der Übergang zwischen einer geistigen Behinderung und einer schweren Körperbehinderung ist da natürlich auch fließend, Grenzen lassen sich relativ schwer abstecken. Wer schwer mehrfach behindert ist, ist häufig aufgrund der fehlenden Lautsprache häufig auch geistig behindert oder liegt im Grenzbereich zwischen starker Lernbehinderung und geistiger Behinderung, auch je nach Fördermöglichkeiten. Entsprechend ist auch die Mitwirkungsmöglichkeit im Unterricht gegeben.

I.: Wie gehen Sie im Unterricht mit der reduzierten Kommunikationsgeschwindigkeit um? Wie reagieren auch die Mitschüler darauf? Sind die so geduldig?

B.: Geduld ist ein gutes Stichwort. Man muss in der Tat teilweise sehr viel Geduld aufbringen, aber ich denke, die steht allen Kindern zu, also auch den unterstützt Kommunizierenden und insofern muss man diese Geduld eben aufbringen. Für die anderen Kinder ist es manchmal schwierig, weil Kinder häufig, sobald sie etwas wissen, dieses loswerden wollen und häufig dann auch vorsagen. Aber man kann das ja durchaus aufgreifen und man sollte auch den Kindern verdeutlichen , dass bestimmte Schüler diese Zeit benötigen. Rücksichtnahme ist auch ein Bildungsziel, das grundsätzlich alle Schüler lernen sollten. Geduld ist schon oft eine Herausforderung, auch für den Lehrer, wenn man seine eigenen Ziele im Kopf hat, wenn man etwas Bestimmtes noch in der Stunde erreichen will, z. B. ein Arbeitsblatt noch fertig machen will, dann kann das schon mal dauern. Aber ich denke, das ist okay. Da sind die unterstützt Kommunizierenden gleichwertig mit allen anderen. Diese Zeit muss man sich dann einfach nehmen.

I.: Wie bereiten Sie die sprechenden Kinder vor, wenn sie einen Mitschüler bekommen, der einen Talker benutzt? Stellen Sie mit den Schülern zusammen bestimmte Gesprächsregeln für den Umgang mit dem Benutzer eines Sprachcomputers auf?

B.: Ich versuche zum Teil, die anderen Kinder mit einzubeziehen. Wenn also die nichtsprechenden Kinder ein neues Symbol bekommen, dann lasse ich häufig auch die anderen Kinder ihren eigenen Namen durch Symbole sprechen, so dass sie sich praktisch selber rufen. Oder bestimmte Inhalte aus der Schülersprache oder auch Fäkalsprache, die die Kinder ja nun mal draufhaben. Man macht den Schülern sehr deutlich, was das Eigentum des einen und was das Eigentum des anderen ist und genauso wenig wie jemand möchte, dass Mitschüler an irgendwelche Sachen anderer Mitschüler gehen, gilt das natürlich auch für die Kommunikationsgeräte. Hinzu kommt, dass diese extrem teuer sind. Das kann man den Kindern sagen, dass man dafür beispielsweise einen Kleinwagen bekommt. Man macht den Kindern schon sehr deutlich, dass diese Geräte sehr empfindlich sind und dass sie für dieses Kind sehr wichtig sind, genauso wie Rollstühle eben für andere Kinder wichtig sind, so sind die Kommunikationsgeräte für den nichtsprechenden Mitschüler ein Instrument, um sich mitteilen zu können, um sich einzubinden. Aber die Faszination, die von diesem Teil ausgeht und die Erfahrung der Mitschüler, dass der nichtsprechende Mitschüler plötzlich einen ganz anderen Stellenwert in der Klassengemeinschaft bekommt, erhöht die Wertschätzung und

http://www.foepaed.net

die Akzeptanz der Mitschüler diesem einen Kind gegenüber. In der ersten Zeit wird dieser Schüler häufig sehr stark einbezogen, vor allem spielerisch mit einbezogen. Ich lege deswegen auch sehr viel Wert darauf, dass viele Wörter wie „Quatsch!“ oder „Oh, toll!“ oder „Super!“ oder auch „Scheiße!“ auf das Gerät gesprochen werden, damit die Kinder untereinander in Kommunikation treten. Am Anfang liegt der Schwerpunkt also nicht so sehr auf unterrichtlichen Inhalten, sonst würde der Schüler möglicherweise sehr schnell dazu kommen zu sehen, dass mit den Gerät jetzt nur eine Möglichkeit für den Lehrer geschaffen wurde, ihn unterrichtlich abzufragen. Aber er soll ja in vielfältigen Situationen damit kommunizieren und dann dient es in erster Linie dazu, seinen Mitschülern etwas mitzuteilen und nicht mir mitzuteilen, wie die Hauptstadt des Bundeslandes Niedersachsen heißt, das ist also nachrangig. Erst einmal kommt ein solches Vokabular auf das Gerät, so dass die Kinder untereinander in Aktion geraten können. Hinzu kommt, dass zum Teil die Klasse und die nähere Umgebung auch mit Symbolen ausgestattet wird. Wir kleben also dann entsprechende Symbole für dieses Kind neben die Tür, an die Wand, neben die Tafel, an das Fenster, auf den Tisch. Das hat einmal den Effekt, dass dieses Kind und auch man selber sich vergegenwärtigen kann: „Wie war noch mal die Symbolfolge für diesen Begriff?“ Und die Mitschüler können dieses dann auch nachvollziehen: „Aha, jetzt muss der also das Wort auf diese Art bilden.“ Dabei finden dann auch Identifikationsprozesse statt. Man kann auch ganz schnell ein Ratespiel machen: „Wie ist noch mal die Bildung von Nomen oder von Singular und Plural?“ Natürlich verpackt man das dann anders, aber so kann man die Schüler einbinden. Spiele gehören für mich auch dazu: „Ich sehe was, was du nicht siehst“ oder „Fischer, Fischer, wie tief ist das Wasser?“, so dass man diese Kinder z. B. auch im Sportunterricht einbeziehen kann. Gerade der Nichtsprechende kann dann bestimmte Befehle vorgeben, die dann alle anderen Kinder befolgen müssen und insofern kann man sie gut in das Geschehen einbinden.

I.: Also erhält das Spiel eine sehr zentrale Bedeutung.

B.: Auf alle Fälle. Dadurch kommt eine ganz andere Wertigkeit für das Kind zustande als durch die reine Wissensabfrage.

I.: Benutzen die Schüler ihren Sprachcomputer auch im Fachunterricht, bei anderen Fachlehrern? Oder führt das manchmal auch zu Schwierigkeiten?

B.: Schwierigkeiten gibt es auf alle Fälle, denn lange nicht jeder Kollege ist bereit, diese Kommunikationshilfen so einzusetzen wie sie vorhanden sind. Häufig sind es dann die anderen Kinder, die den Fachlehrern die Notwendigkeit dieses Gerätes übermitteln, dass sie dann z. B. sagen: „ In Deutsch macht der das aber auch.“ Oder „Das kann der aber doch schon selber beantworten, lass ihn doch mal.“ Das sind dann häufig die Kinder die den Lehrer in dieser Richtung erziehen. Das hängt dann natürlich auch davon ab, welches Verhältnis die Kinder zu dem jeweiligen Lehrer haben. Man kann nicht von jedem Kollegen erwarten, dass er die Geräte in der Weise einsetzt, wie sie eingesetzt werden könnten. Das ist aber auch nicht erforderlich. Ich denke, dass jeder Lehrer seinen eigenen Stil hat und die Kinder auch sehr genau differenzieren können: „Aha, bei dem kann ich das machen und der verlangt dies, diese Arbeitshaltung brauche ich bei dem.“ Das ist ja bei uns auch nicht anders gewesen als wir Schüler waren. Insofern ist das eine ganz realistische Wiedergabe von Wirklichkeit auch an den Sonderschulen. Einige setzen sich sehr wohl ein und kümmern sich darum und fragen am Anfang sehr oft nach: „Mensch, jetzt habe ich die Möglichkeit, wie mache ich das?“ Andere sagen: „Eigentlich habe ich damit nichts zu tun. Ich möchte auch nicht meinen Unterrichts-

http://www.foepaed.net

stil deswegen verändern.“ Das ist dann schade, aber es gibt ja kein Druckmittel. Man kann in diesem Fall nur an die Freiwilligkeit appellieren, sich mit dieser Thematik, diesem Gerät auseinanderzusetzen, aber eine Verpflichtung ist das nicht. Schade ist es dann, aber das ist die Realität, die wir früher als Schüler auch erfahren haben, dass sich nicht jeder Lehrer mit jeder Thematik auseinandersetzt. Da braucht man sich nichts vormachen.

I.: Angenommen, man bekommt als Lehrer einen Schüler in seine Klasse, der einen Talker benutzt, hat aber damit noch nie etwas zu tun gehabt. An wen kann man sich dann wenden, um Informationen über das Gerät und Einsatzmöglichkeiten im Unterricht zu bekommen?

B.: In dieser Situation stecke ich oft im Rahmen der mobilen Betreuung körperbehinderter Schüler. Da betreue ich ein geistig behindertes Kind, das nach Norden verzogen ist und jetzt dort zur Schule geht. An dieser Schule hat noch niemand mit unterstützter Kommunikation zu tun gehabt. Nachdem ich jetzt ein dreiviertel Jahr dort bin, und erste Sachen angeleiert habe, stehen jetzt vier Kinder auf der Warteliste, d. h. jetzt kommen immer mehr Kinder nach. Wo kann man sich fortbilden? Entweder man lernt zufällig jemanden kennen, der etwas mit unterstützter Kommunikation zu tun hat oder man informiert sich bei Logopäden. Manchmal kennen sich auch Kinderärzte aus, die einem aber auch oft nicht richtig weiterhelfen können, da das Gebiet noch sehr neu ist und bisher in der Ausbildung von Logopäden oder auch Sonderpädagogen bisher nicht den Stellenwert in der Ausbildung bekommen, den es möglicherweise benötigt. Aber man ist dabei, Angebote zu schaffen, auch an der Universität in Oldenburg und an anderen Unis auch soviel ich weiß. Man stößt dann häufig mehr oder weniger zufällig durch Fernsehberichte, z. B. Aktion Mensch, oder durch Zeitungsberichte auf Sonderpädagogen, die bereits im Bereich unterstützter Kommunikation aktiv waren. Weiter gibt es den Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte, Selbsthilfegruppen, die man anschreiben kann und die verweisen dann häufig auf ISAAC. Die Abkürzung ISAAC steht für „Internationale Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation“, das kommt aus dem Amerikanischen „International Society für Augmentative and Alternative Communication“. Diese haben auch eine deutsche Sektion. Dieser Verband besteht aus 800 Mitgliedern. Dies sind sowohl Betroffene mit ihren Familien, als auch Schulen und Einrichtungen. Bei ISAAC selber kann man sich fortbilden. Es gibt eine große Literaturliste und sie veranstalten regelmäßig Fortbildungen. Gerade heute habe ich eine Einladung bekommen zu einer ISAAC - Tagung in Hannover an der Schule für Körperbehinderte. Dort kann man auch anfragen bezüglich Beratungsstellen. Mittlerweile gibt es auch in Norddeutschland einige Beratungsstellen: In Bremen, in Debstedt, in Hamburg und auch wir haben an unserer Schule eine kleine Beratungsstelle, wo wir informieren können, wo wir diagnostischerseits abklären können, welches Kommunikationsgerät in Frage kommt und wo wir auch Prozesse anschieben können. Aber da wir Schule sind, bleiben große Bereich wie Krankenhäuser oder Altenheime außen vor. Und da ist ja auch ein großer Anteil an Nichtsprechenden, z. B. Schlaganfallpatienten. Diesen Bereich können wir nun überhaupt nicht abdecken. Aber da wir ein Netz von Beratungsstellen haben, gibt es die Möglichkeit, Anfragen, die nicht abgedeckt werden können, an andere Stellen weiterzuleiten, mit denen wir zusammenarbeiten. Dann gibt es Firmen, z. B. in Bremen die IGEL GmbH – Ingenieurgemeinschaft elektronische Kommunikationshilfen - und Prentke Romich, die elektronische Kommunikationshilfen auf dem Markt hat, und die auch Therapeuten beschäftigt, die herumfahren, um Beratungen durchzuführen. Weiter gibt es das SPZ

http://www.foepaed.net

in Oldenburg, angegliedert an die Kinderklinik, das häufig eine Anlaufstelle für viele Eltern ist; auch dort ist mittlerweile eine Informationsveranstaltung gelaufen, wo sich betroffene Eltern und Familienangehörige informieren konnten. Wenn dort jetzt einfach nur zwei Adressen liegen, Eltern dort wegen Beratungsbedarf anfragen und denen die Adressen gegeben werden, dann wirkt das sternförmig: Dann haben die einen Eltern etwas gehört und sind damit zufrieden, oder sie sehen ein neues Hilfsmittel oder einen Bericht im Fernsehen. Und dann gibt es hin und wieder Kontakte, d. h. eine Anfrage hier aus der Region, taucht plötzlich in Bremen auf, und diese wird dann wieder zu mir zurück geschickt, indem Telefonnummern weitergegeben werden. Das geht relativ schnell. Manchmal etwas kompliziert, manchmal auch ganz einfach und häufig auch zufällig.

I.: Das heißt es gibt schon relativ viele Beratungsmöglichkeiten, die auch firmenunabhängig laufen. Also es tut sich etwas.

B.: Ja, es besteht eigentlich auch von Seiten der Kostenträger die Einsicht, Beratungsstellen zu installieren. Das scheitert aber lediglich an den hohen Kosten und auch an den laufenden Kosten, die für Beratungsstellen entstehen. Im Moment sind die meisten Beratungsstellen an Schulen angesiedelt: in Bremen ist das die Louis-Seegelken-Schule, eine Körperbehindertenschule auf dem Gebiet des Friedehorst, in Langen – Debstedt, nördlich von Bremerhaven, ist die Beratungsstelle organisiert an der Seeparkschule Wesermünde, in Hamburg gibt es die Beratungsstelle an der Schule Hirtenweg. Und es gibt dann weiter in Pelzerhaken eine Beratungsstelle, in Neuerkerode, in Schleswig-Holstein gibt es noch zwei. Also es gibt diese Beratungsstellen schon, man muss sie ein bißchen suchen und sich umhören, aber es gibt sie. Und man muss vor allen Dingen das Glück haben, dass man jemanden kennt, der einem entsprechende Telefonnummern vermitteln kann. Dann kann man sich dort auf alle Fälle hinwenden und Kontakt aufnehmen. Und wenn wir dann aus unserem Kreis nicht weiterhelfen können, dann können wir auf alle Fälle weiter vermitteln, da die Beratungsstellen verschiedener Regionen untereinander vernetzt sind: „ Da ist eine Anfrage aus deinem Postleitzahlengebiet, kümmere dich doch mal darum“. Das geht relativ schnell. Diese Beratungslehrer treffen sich regelmäßig, um sich auszutauschen. Bei den Firmen ist der Nachteil, dass diese letztendlich immer wirtschaftlich arbeiten, völlig klar, also ihre Produkte verkaufen wollen. Sie preisen insofern auch nur ihre eigenen Produkte an.

I.: Gibt es denn zu diesem Bereich auch spezielle Lehrerfortbildungen, wie z. B. Schilf oder andere?

B.: Schilf ist ja die schulinterne Lehrerfortbildung, d. h. dass sich das gesamte Kollegium einer Schule sich mit einem Thema beschäftigt. Das haben wir so noch nicht gehabt. Es gibt schulintern punktuell Dienstbesprechungen, bei denen verschiedene Möglichkeiten aus dem Bereich unterstützte Kommunikation vorgestellt und diskutiert werden. Der Computer ist ja heutzutage aus den Schulen für Körperbehinderte gar nicht mehr wegzudenken und das Kollegium an unserer Schule noch relativ jung ist, ist die Bereitschaft relativ hoch, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen und mitzumachen. Es gibt zwar immer noch einige Kollegen, die das nicht machen, aber das ist soweit okay. Wie gesagt, man kann sie nicht zwingen. Das niedersächsische Landesinstitut für Lehrerfortbildungen hat gerade noch zwei oder drei Fortbildungen für das erste Halbjahr für Körperbehindertenpädagogik oder überhaupt für Sonderpädagogik. Da läuft also gar nichts mehr, weil sämtliche Gelder gestrichen worden sind. Dann gibt es seit zehn Jahren den Arbeitskreis „Computer an Schulen für Körperbehinderte in Niedersachsen“, der sich aus Kollegen von allen niedersächsischen Schulen für Körperbehinderte zusammensetzt,

http://www.foepaed.net

die mit Computer im Unterricht arbeiten. Aber auch dafür sind sämtliche Gelder und Fördermöglichkeiten für die Durchführung von gemeinsamen Tagungen gestrichen worden, so dass wir dort auch keine Fortbildungen machen können. Fortbildungen machen wir in unserer Freizeit.

I.: Die Sie dann auch selber finanzieren müssen.

B.: Ja, genau. Die müssen wir selber finanzieren; z. B. ist jetzt am Wochenende in Köln eine Tagesveranstaltung zum Einsatz von Kommunikationsgeräten. Meistens laufen diese Veranstaltungen Samstags, damit man auch dorthin reisen kann. Es darf kein Geld kosten, außer aus der Privatschatulle. Reisegenehmigungen für solche Zwecke bekommt man auch nur dann, wenn man vorher erklärt, dass man keine Reisekosten geltend machen wird. Das ist Politik.

I.: Was passiert denn in dem Fall, wenn sich an einer Schule für Körperbehinderte kein Lehrer mit elektronischen Kommunikationshilfen auskennt, aber ein Schüler aus ihrem Einzugsgebiet auf ein solches Gerät angewiesen ist? Gibt es dann unter den Körperbehindertenschulen Absprachen, dass dieser Schüler ggf. an einer anderen Schule aufgenommen werden kann?

B.: Alternativangebote gibt es nicht, da es deutlich zugewiesene Schulbezirke gibt. Und so gibt es eben Kinder, die nicht sprechen können, die in einem Schulbezirk leben, wo es eine Schule für Körperbehinderte gibt, die keine elektronischen Kommunikationshilfen einsetzt; das ist ja keine Verpflichtung. Es gibt in diesem Fall entweder die Kollegen, die aus der Notwendigkeit heraus anfangen, sich mit dem Bereich unterstützte Kommunikation beschäftigen. Das ist dann aber in jedem Falle freiwillig. Es ist nicht so, dass ein Lehrer verpflichtet werden kann, ein Kind so oder so zu beschulen. Aber da diese Kinder schulpflichtig sind, müssen sie an der Schule aufgenommen werden. Ob sie entsprechend ihrer Bedürfnisse ausgestattet und betreut werden können, spielt erst einmal eine nebensächliche Rolle. Wenn sie Glück haben, geraten sie an Leute, die mit sehr viel Enthusiasmus – das braucht man sicherlich dafür – mit sehr viel Kraft und Ausdauer und Energie das Kind vorantreiben. Oder sie treffen auf jemanden der sagt: „ Ich habe andere Schwerpunkte. Ich mag eigentlich keine elektronischen Kommunikationsgeräte.“ Dann haben diese Kinder eben Pech. Aber man darf deswegen auf keinen Fall Klassen bilden, in denen nur nichtsprechende Kinder unterrichtet werden, das wäre sicherlich höchst fatal. Man muss immer sinnvollerweise Mischformen finden, wo Nichtsprechende auch genügend sprachliche Vorbilder haben, so dass eine gewisse Dynamik entsteht und sie sich entsprechend entwickeln können. Wenn man jetzt alle nichtsprechenden Schüler zusammenfassen würde, dann würden zum einen diese Kinder ja schon altersmäßig nicht zusammenpassen und zum zweiten ginge jede Dynamik, jede Anregung verloren. Das darf man nicht machen. Insofern gibt man diese Kinder dann selbstverständlich auch wieder ab, aber man hat natürlich noch die Möglichkeit, über den Sprachheilunterricht den Kontakt und die Förderung aufrechtzuerhalten. Man ist ja auch so vertraut mit dem Vokabular und dem Umgang dieser Geräte, dass man immer Ansprechpartner ist für Kollegen, die diese Schüler dann in ihre Klasse bekommen. Man muss dann nur sehen, dass man harmonische Übergänge schafft zu anderen Einrichtungen oder Klassen.

I.: Welche speziellen Fördermaßnahmen gibt es denn eigentlich während einer Schulwoche für die Schüler, die einen Sprachcomputer benutzen?

B.: Also an unserer Schule erhalten die Schüler Sprachheilunterricht – so hieß es ursprünglich und so ist es auch im Stundenplan verankert – aber im Grunde genommen ist diese Stunde eine Förderstunde in unterstützter Kommunikation. Was

http://www.foepaed.net

man dann inhaltlich dort macht ist höchst unterschiedlich. Es gibt z. B. Leute, die machen Sprech-, Kau- und Schluckgymnastik für den Bereich Mundmotorik, damit noch vorhandene Lautierungen verbessert werden können. Dann gibt es das reine Vokabellernen, wo Symbolabfolgen für Nomen, Verben, Adverbien, Pronomen, Adjektive usw. gebildet und geübt werden. Dann gibt es die Möglichkeit, dass wir in diesen Stunden Briefe schreiben, also Kontakt zu anderen herstellen mit Hilfe des Kommunikationsgerät. Weiter gibt es die Möglichkeit, dass wir Talkergruppen bilden, d.h. so eine Art Sprechstunde, wo die Kinder aus ihren Klasse geholt werden und dann den Freiraum haben, alles das, was sie im Unterricht nicht loswerden können hier loszulassen. Dann gibt es die Möglichkeit, technische Hilfen zu geben, z. B. wie bestimmte Inhalte und Sachen neu auf dem Talker installiert werden oder wie die Umweltkontrolle abläuft. Vom Talker aus kann man nämlich auch über eine Infrarotschnittstelle z. B. einen Fernseher oder ein Radio oder andere Geräte bedienen. Also auch technische Sachen können in diesen Stunden geklärt werden, das wird je nach Bedarf gehandhabt; das geht dann hin bis zu einer Talkerfreizeit. Wir fahren jetzt bald zusammen mit Kindern aus der Schule Debstedt gemeinsam für vier Tage in das Jugendgästehaus nach Münster, das wird bestimmt ganz interessant. Das sind so die Fördermaßnahmen. Abhängig sind diese natürlich auch davon, wie viele Stunden der Schule zur Verfügung stehen.

I.: Ja, das wäre auch meine nächste Frage: Wie viele Stunden stehen denn dafür etwa zur Verfügung?

B.: Im Moment habe ich fünf Stunden an unserer Schule und zwei Stunden in der mobilen Betreuung, wo ich überwiegend mit geistig behinderten Schülern arbeite. Ich versuche dadurch an verschiedenen Orten Punkte zu setzen, in der Hoffnung, dass diese Punkte wie Tropfen im Wasser Ringe bilden und andere Leute davon erfasst werden. Dadurch, dass ich das regelmäßig mache, also für zwei Stunden raus fahre, kann ich anderen Kollegen oder Therapeuten, z. B. an den Schulen für geistig Behinderte, beratend zur Stelle sein. Mit den Kindern selber arbeite ich hier nicht. Diese schildern mir ihren derzeitigen Förderungsstand, fragen nach dem nächsten Schritt, oder sie fragen direkt nach, wie man mit bestimmten Geräten umgeht. Ich habe dabei eher die Funktion eines Supervisors, der von außen beobachtet und Tips geben kann.

I.: Bekommen die Schüler zusätzlich zu diesen Stunden „Unterstützte Kommunikation“ auch noch private Förderung?

B.: Eher weniger. Die Förderung konzentriert sich vielfach auf Schule, einfach, weil vielfach den Eltern technisches Verständnis dafür fehlt. Das ist ja auch eine Generation, die nicht mit PCs oder eben dieser Technik groß geworden ist, die sich vielleicht noch auf beruflicher Ebene damit beschäftigen, wobei aber ganz andere Zusammenhänge und Aufbauten erforderlich sind. Das Wissen um Zusammenhänge zwischen Sprachentwicklung, Kommunikationsförderung und Technik ist eben in der Schule vorhanden und nicht unbedingt bei den Eltern zu Hause. Wir versuchen aber auch möglichst, die Eltern mit einzubeziehen, weil die Eltern damit ja auch umgehen müssen und wir nicht jederzeit zur Verfügung stehen, um bei technischen Problemen zu helfen oder zu assistieren. Mitunter ist es aber auch schwierig, die Eltern davon zu überzeugen, dass das wichtig ist. Vielfach ist das auch so, dass die Eltern sagen: „Ich habe da überhaupt keine Probleme mit, mit meinem Kind zu kommunizieren.“ , weil sie nonverbal ohne andere Hilfsmittel mit ihrem Kind kommunizieren. Sie haben im Laufe der Zeit ein sehr feines Gespür dafür entwickelt für Gestik, für Mimik, für die Körpersprache, für Laute, für

http://www.foepaed.net

irgendwelche Äußerungen. Häufig sagen sie dann, dass sie das Gerät nicht brauchen, dass es bei ihnen zu Hause in der Ecke steht. „Für mich ist es leichter, mit meinem Kind ohne das Hilfsmittel zu kommunizieren“, was man sicherlich auch verstehen kann. Aber es muss ja Zielsetzung von Schule sein, die Kinder auf ein Leben nach der Schule vorzubereiten. Und man muss den Eltern auch vor Augen halten, dass sie irgendwann alt und schwach sind und nicht mehr die Verantwortung für ihr Kind haben sollten. Auch ihr Kind hat das Recht auf eine weitgehende Selbständigkeit. Und dazu brauchen die Kinder unter anderem auch diese elektronische Kommunikationshilfe.

I.: Welche Voraussetzungen sind denn dafür notwendig, dass diese Schüler nach Schulabgang ihren Sprachcomputer auch im Beruf benutzen können?

B.: Ja, auch das ist wieder von den kognitiven Fähigkeiten der Schüler abhängig und auch von der Komplexität dieser Kommunikationshilfe. Wenn es denn eine einfache Mappe ist mit Symbolen und Bildern und Fotos, dann ist es relativ einfach, weil diese System für jeden ziemlich schnell nachzuvollziehen ist, um was es da geht, und es lässt sich auch schnell ergänzen und erweitern. Wenn es sich um eine elektronische Kommunikationshilfe handelt, dann hat man entweder das Glück und man findet jemanden, der sich dazu bereit erklärt, sich darum zu kümmern. Das ist aber nach meinen bisherigen Erfahrungen weniger der Fall. Aber ich lebe immer noch mit der Hoffnung, dass ich die Kinder dahin abgeben kann. Einer meiner Schüler hat jetzt gerade ein Betriebspraktikum in der Werkstatt gemacht. Bei ihm bahnt sich an, dass er möglicherweise jetzt schon seinen Arbeitsplatz kennengelernt hat. Er hat mit Hilfe seines PCs – den haben wir ihm eingerichtet und mitgegeben und wir haben ihm ein Vokabular mitgegeben auf seinem Deltatalker, den er relativ selbständig ansteuert und selbständig umgehen kann – mit diesem hat er in der Werkstatt Essenspläne geschrieben und Etiketten gedruckt. Das wird möglicherweise sein Arbeitsplatz werden. Also er gestaltet über seinen Deltatalker, über die Schnittstelle am PC mit dem Textverarbeitungsprogramm Etiketten, Essenspläne oder andere Sachen und lässt sie dann ausdrucken. Das kann er mittlerweile selbständig. Das haben wir ihm beigebracht. Wenn es uns gelingt, dass wir das in die Werkstatt hinein transportieren können, dann haben wir einen ganz großen Schritt gemacht. Dann haben wir jemanden zum ersten Mal in einer Werkstatt, der sein Gerät mitbringt. Vorher war es so, dass sie quasi wieder von vorne anfingen, dass das Gerät quasi wertlos war, weil z. B. ein Großteil des Vokabulars hauptsächlich an Schule oder an Personen gebunden war. Und wenn dann die Personen oder die Institution gewechselt wird, ist ein großer Teil des Vokabulars verloren. Bei diesem Schüler scheint es jetzt zu klappen, dass wir das transportieren können. Bei einem anderen Schüler, der einen Alphatalker benutzt, bin ich sehr unsicher, dass das klappen wird. Der wird möglicherweise immer nur seine acht Tasten benötigen und das auch immer nur, wenn sein Zivi dabei ist. Er wird aber auch auf Grund seiner schwerwiegenden Behinderungsform in keinen Arbeitsprozess integriert werden können, er wird eher in eine Pflegeeinrichtung wechseln und dann vielleicht mit seinen Zivis kommunizieren, wenn er das System behält, was natürlich sehr fraglich ist. Die anderen beiden Schüler unserer Schule sind noch relativ klein, im 3. und im 5. Schuljahr, die haben in dieser Hinsicht noch eine Menge Zeit. Sie sind seit einem halben Jahr mit einer elektronischen Kommunikationshilfe ausgestattet und befinden sich noch in der Begeisterungsphase und sind immer am Ausprobieren. Da werden wir sehen.

I.: Ab welchem Alter können denn elektronische Kommunikationsmittel eingesetzt werden? Werden diese auch schon im vorschulischen Bereich eingesetzt?

http://www.foepaed.net

B.: Nein, nach meinen bisherigen Erfahrungen nicht. Es gibt zwar den Alphatalker mit der Quasselkiste, der nach Herstellerangaben schon ab ca. 3 Jahren eingesetzt werden kann. Ich selber arbeite ja nicht im vorschulischen Bereich, habe dort aber schon einige Beratungen durchgeführt, wo ich aber von einer Ausstattung mit einer elektronischen Kommunikationshilfe abgeraten habe. Denn ich denke, es gibt im Vorfeld so viele andere Sachen, die unter dem Begriff Kommunikationsanbahnung zusammengefasst werden können. Das sind z. B. Spielzeuge, Schalter, die einen Farbwürfel ansteuern, Schalter, mit denen Kassettenrecorder bedient werden können, oder Laufeschweine, oder ein Weihnachtsmann, der dann wackelt und Lieder singt. Ich denke, dieses „Ich tue etwas und es passiert auch etwas“, sind für mich im Vorschulalter bei mehrfachbehinderten Kindern sehr viel grundlegender, als sie von vornherein mit einer ganz komplexen Kommunikationshilfe auszustatten. Man muss eine Ausstattung nicht nur davon abhängig machen, welche Fähigkeiten das Kind mitbringt, sondern auch davon, in welchem Team, in welchem Umfeld dieses Kind lebt. Was nutzt diesem Kind ein Hilfsmittel, was es aber auf Grund des Umfeldes nicht einsetzen kann. Das muss schon zusammenpassen. Es muss im Umfeld jemanden geben, der sagt: „Okay, wir machen das zusammen, ich begleite das, ich bin der Prozessleiter.“ Man kann den Kindern nicht für 6000 oder 12000 oder 18000 DM ein teures Gerät verkaufen und sagen: „Jetzt mach mal!“ Das Kind kann es von sich aus nicht. Das Kind muss mit Symbolen ‚gefüttert‘ werden. Und diese Symbole müssen Sinn erfassend beim Kind verankert werden. Das geht im Kleinkindalter häufig über Spiele und über „Quatsch!“-Tasten, über „Toll!“-Tasten und „Lass mich in Ruhe!“ , „Ich will raus!“, „Ich habe keinen Bock mehr!“, „Ich möchte jetzt Musik hören!“ – solche Sachen. Da bin ich auch vorsichtig mit frühzeitigen Verordnungen. Ich guck erst einmal, dass diese Kinder einen BIGmack bekommen, mit dem sie sich vorstellen können, mit dem sie herumfahren können „Pause!“ oder „Tee ist fertig!“ oder „Die Blumen müssen gegossen werden!“ oder irgendeinen anderen Quatsch, damit die Kinder in irgendeine beliebige kommunikative Interaktion treten können, das ist so ein Schlagwort: Kommunikative Interaktion. Es macht also am Anfang mehr Sinn, den Kindern einen BIGmack in die Hand zu drücken, damit sie dadurch lernen, dass ihre Sprache, ihr Sprachgebrauch Sinn macht, was für den Anfang sehr wichtig ist. Das bekommt dann einen ganz anderen Stellenwert, als wenn ich sage: „So, jetzt bekommst Du hier ein Vokabular für ‚Tür‘, für ‚Schrank‘, für ‚Tisch‘ und das Kind benutzt das eigentlich sowieso nie.

I.: Wer übernimmt die Kosten für diese Geräte?

B.: Im Normalfall ist das die Krankenkasse. Es gibt aber auch andere Kostenträger, z. B. die Eingliederungshilfe. Da aber die Kommunikationshilfen im Hilfsmittelkatalog enthalten sind, werden die Kosten für Kommunikationshilfen zu 100 % von den Krankenkassen übernommen. Schwierig wird es, wenn es z. B. um die Versorgung mit Schreibhilfen geht, z. B. ein Computer mit Spezialtastatur. Da zahlt die Krankenkasse dann nur die behindertengerechte Zusatzausstattung, also die Spezialanpassungen und der Computer selbst wird dann beispielsweise von der Eingliederungshilfe übernommen bzw. mitfinanziert. Bei Kommunikationsgeräten mit Sprachausgabe besteht eine hundertprozentige Kostenübernahme durch die Krankenkassen.

I.: Dann gab es auch noch nie den Fall, dass eine elektronische Kommunikationshilfe aus finanziellen Gründen nicht angeschafft werden konnte?

B.: Das darf bei Krankenkassen keine Rolle spielen, wie teuer das Gerät jetzt ist. Sie zieren sich und sie versuchen häufig auch, die Eltern abzublocken und es kommt

http://www.foepaed.net

schon vor, dass sie sagen: „Nene, also jetzt hat ihr Kind ja schon den teuren Rollstuhl bekommen, jetzt bekommt es erst einmal nichts mehr.“ In solchen Fällen hole ich dann häufig die Mitarbeiter von den Krankenkassen in die Schule, damit sie sich ein Bild davon machen können, wie man mit diesen Kindern mit Hilfe dieser Geräte Lesen, Schreiben und Kulturtechniken erlernen kann, zeige ihnen, welche Möglichkeiten der Förderung es gibt. Mittlerweile habe ich einen sehr guten Kontakt zum medizinischen Dienst, weil die schon sehr oft bei uns waren, um sich ein Bild zu machen. Aber das spielt letztendlich keine Rolle. Man muss nur sehen, dass ein solches Gerät den Kindern zusteht, der Arzt hat es verordnet, insofern gibt es die Notwendigkeit dazu und es gibt von Seiten der Krankenkasse keinen Grund, dass das Gerät plötzlich nicht finanziert werden kann. Man hat aber schon häufig Ärger mit den Krankenkassen und den Sachbearbeitern, aber es gibt auch da Möglichkeiten und Instanzen, um notfalls Druck zu erzeugen. Es gibt das Bundesaufsichtsamt für das Versicherungswesen, die man einschalten kann, wenn man mit den Sachbearbeitern vor Ort zu viele Schwierigkeiten bekommen sollte. Aber dafür fehlt mir meistens auch die Zeit; da stecke ich meine Energie lieber in die Förderung der Kinder.

http://www.foepaed.net

Interview 2

I.: Welche elektronischen Kommunikationshilfen werden zur Zeit bei Ihnen im Unterricht eingesetzt?

B.: Zur Zeit sind das ein Alphatalker, ein Aladin und zwei BIGmacks. Wobei die Schülerin mit dem Aladin nicht in meinem Unterricht ist. Das ist eine Schülerin aus meiner früheren Klasse und die Kollegin arbeitet nicht mit ihr mit diesem Gerät weiter. Um das Gerät dennoch weiter benutzen zu können, habe ich eine Einzelstunde in der Woche zur Verfügung, um mit dieser Schülerin arbeiten zu können.

I.: Bevor diese Geräte angeschafft wurden, was mussten Sie dafür im Vorfeld planen, was mussten Sie beachten, bedenken oder auch abklären?

B.: Also, ich habe das mit den Schülern einfach ausprobiert, ob sie damit umgehen können.

I.: Stehen Ihnen Kommunikationsgeräte an der Schule zur Verfügung, um sie mit Schülern ausprobieren zu können?

B.: Die Schule besitzt einen alten Alphatalker. Mit dem haben wir das ausprobiert, bei der Schülerin, die jetzt den Aladin benutzt. Der Schüler mit dem Alphatalker ist schon mit seinem Alphatalker an unsere Schule gekommen. Da kann ich jetzt gar nichts zu sagen, wie der an das Gerät gekommen ist. Bei der Schülerin haben wir das einfach ausprobiert, ob sie Zugang zu so einem Gerät hat. Dabei haben wir festgestellt, dass sie unheimlich gut mit Symbolen und Abbildungen umgehen kann und diese auch einsetzt.

I.: Läuft die Ausprobierphase in einer Einzelförderstunde statt?

B.: Sowohl in einer Einzelsituation als auch im normalen Klassenverband. Wir haben das Gerät in der Klasse gehabt und es dann in der Situation eingesetzt, aber auch in Einzelstunden. Und als Klassenlehrerin bei einer geringen Klassenstärke hat man immer die Möglichkeit zwischendurch auch damit zu arbeiten.

B.: Wenn Sie jetzt anfangen, den Schüler an das Kommunikationsgerät heranzuführen, welches Vokabular wird dann am Anfang benutzt? Wie entscheiden Sie, welches Vokabular auf das Gerät gesprochen wird?

B.: Ich sage das jetzt erst einmal für den Alphatalker. Der Schüler hatte ganz wenig Wörter auf seinem Alphatalker. Begonnen hatte er mit einer Taste, auf der die Maus aus der ‚Sendung mit der Maus' abgebildet war, weil das sein Lieblingstier ist. Das hat sich dann aber überhaupt nicht als gut erwiesen, dass das darauf war, denn er benutzte es überhaupt nicht. Dann haben wir noch einmal eine Besprechung mit der Logopädin und mit Paul Andres von der Firma Prentke Romich gehabt, der darauf bestand, dass die Bilder und die Kombinationen so, wie sie vorgegeben sind, eingesetzt werden. Wir hatten Bedenken, dass es überhaupt bei diesem Schüler geht – er ist geistig behindert – also, dass er mit einer Kombination von Tasten zurechtkommt. Wir haben das dann aber trotzdem gemacht und haben angefangen mit den beiden Personen, die in der Schule mit ihm arbeiten, das sind meine Kollegin und ich. Dafür gibt es natürlich keine vorgegebene Tastenkombination, sondern die haben wir uns dann selber ausgesucht, einfach um auszuprobieren, ob er mit diesen Kombinationen zurechtkommt. Das klappte dann aber ganz gut. Anschließend haben wir dann überlegt, welche Dinge sind wichtig für diesen Schüler, was könnte ihn reizen, den Talker zu benutzen, denn er spielt damit überhaupt nicht herum. Er strahlt das Teil an und es ist schön. Aber er hat von sich aus nichts damit gemacht. Dann haben wir einige Tätigkeiten aufgesprochen: „Ich will spielen", „Ich muss zur Toilette", „Ich möchte malen" – insgesamt nach

http://www.foepaed.net

und nach so vier oder fünf einfache Sätze. Und er hat es dann auch mit Hilfe der Mutter geschafft, sich diese Tasten bzw. Tastenkombinationen einzuprägen. Er benutzte sie nicht immer ganz sicher, aber mit Hilfe schon, er hat das Gerät immer nur auf Aufforderung benutzt. Dann haben wir weiter überlegt, dass es irgend etwas sein muss, was ihm so viel Spaß macht, dass er es von alleine sagen will. Das einzige, was uns dazu eingefallen ist, war: „Ich möchte Fahrrad fahren“. Das möchte er nämlich in jeder Pause machen. Und wir haben ihm erzählt, wenn er diesen Satz mit Hilfe des Talkers sagt, egal, ob in der Pause oder während der Schulzeit, dann darf er sofort Fahrrad fahren. Und das setzt er auch ein, weil er die Erfahrung gemacht hat, dass meine Kollegin während des Unterrichts mit ihm rausgeht, um Fahrrad zu fahren, wenn er diesen Satz sagt. Jetzt ist das gar nicht mehr so das Ding, was er dauernd einsetzt, sondern er spricht auch manchmal von alleine andere Sätze.

I.: Die vorgegebenen Software auf dem Alphatalker ist die Quasselkiste?

B.: Ja, genau, beim Alphatalker ist das die Quasselkiste, beim Aladin gibt es ganz viele Symbole, die auch beschrieben bzw. betitelt sind, aber man kann die auch umbenennen. Angeordnet werden die Symbole in unterschiedlichen Ebenen. Angefangen haben wir damit, dass ich zusammen mit der Schülerin eine Ebene für die Schule angelegt habe, wo Schülernamen drauf sind und auch Tätigkeiten, die sich auf den Unterricht beziehen. Als ich noch Klassenlehrerin von dieser Schülerin war, gab es auch immer eine Seite zu dem Thema, das wir gerade im Unterricht behandelt haben. Das ging in dieser Klasse ganz gut, da wir uns immer über einen längeren Zeitraum mit einem Thema beschäftigt haben. Die Mutter hat parallel dazu Dinge auf das Gerät gebracht, die für zu Hause wichtig waren. Inzwischen ist daraus ein sehr umfangreiches Vokabular entstanden. Und gestern habe ich mit der Mutter telefoniert, weil wir jetzt an einen Punkt gekommen sind, wo wir überlegen, dass die jetzige Belegung nicht mehr so sinnvoll aufgebaut ist. Man müsste inzwischen diese Ebenen ein bisschen verändern. Aber ich glaube, sie hat mindestens neun Symbole in der oberen Ebene, wo sie dann weiter runter gehen kann. Das sind z. B. Orte, ...

I.: Namen von den anderen Kindern?

B.: Die sind unter der Ebene ‚Schule‘ angelegt. Aber es hat sich gezeigt, dass sie in diesem Bereich auch die Lehrer hat, aber ich war da jetzt nicht mehr drin, weil ich ja nicht mehr ihre Lehrerin bin. Trotzdem soll sie ja durchaus der Mutter auch etwas von mir erzählen. Wir haben ihr jetzt also eine neue Ebene angelegt, wo Personen sind. Da wäre es nun sinnvoll, eigentlich alle Personen zusammenzufassen.

I.: Es ist dann also so, dass sich das Vokabular ständig weiterentwickelt bzw. verändert, z. B. abhängig von verschiedenen Unterrichtsthemen.

B.: Ja, genau, wobei jetzt am Unterrichtsthema nichts mehr gemacht wird, weil das Gerät nicht mehr im Unterricht eingesetzt wird. Die Kollegin, die jetzt meine Klasse übernommen hat, arbeitet mit der Gebärdensprache und hält überhaupt nichts von elektronischen Kommunikationshilfsmitteln, aber weil das Mädchen jetzt schon sehr lange Zeit damit arbeitet und die Mutter auch zu Hause sehr gut damit zurechtkommt und ganz viel Zeit und Ideen investiert, sind wir so übereingekommen, dass wir die Förderung unter uns weiter fortführen. Es ist jetzt nur nicht mehr wirklich im Unterricht.

I.: Dann läuft die Zusammenarbeit mit den Eltern ja scheinbar ziemlich gut.

B.: Ja, bei beiden Schülern läuft die Zusammenarbeit mit den Eltern sehr gut. Ich habe die Erfahrung noch nicht gemacht, dass die Eltern dazu nicht bereit waren. Obwohl es ja immer so ist, dass die Eltern ohne Hilfsmittel gut mit ihren Kindern

http://www.foepaed.net

kommunizieren können und man die Geräte nicht braucht, um sich zu Hause zu unterhalten. Aber ich sagen den Eltern auch: „Irgendwann wollen Sie ihr Kind doch auch loslassen.“ Oder das Kind muss auch die Möglichkeit haben, einfach irgend jemandem zu erzählen, wer es ist und wie es heißt. Und es sind ja gerade auch im häuslichen Bereich nie oder kaum allgemeingültige Gebärden, die ja vielleicht noch jemand verstehen könnte, der die Gebärdensprache kann. So z. B. für ‚Geld‘ würden alle noch die gleiche Gebärde machen. Aber z. B. meine Schülerin mit dem Aladin hat eine Gebärde für Schule: Sie nimmt die Hand auf den Rücken, wenn sie ‚Schule‘ meint. Da kommt kein Mensch drauf. Die Mutter versteht das und ich habe es auch verstanden, als das Mädchen zu mir in den Unterricht kam, weil die Mutter mir vorher diese Gebärde erklärt hat. Aber ein Außenstehender versteht das nicht. Das ist mit den elektronischen Kommunikationshilfsmitteln schon viel besser.

I.: Wie ist das denn mit den sprechenden Mitschülern? Gibt es für diese bestimmte Gesprächsregeln für den Umgang mit dem Mitschüler, der mit Hilfe eines Talkers kommuniziert?

B.: Also grundsätzlich verbiete ich allen anderen Kindern, dieses Gerät in irgendeiner Weise anzufassen. Das ist natürlich ein hoher Reiz. Sie dürfen das Gerät wohl am Anfang mal ausprobieren, aber dann gibt es ein Verbot dafür, dass sie damit spielen. Das ist dann die Sprache des anderen Kindes, die es ganz dringend gebraucht. Das klappt natürlich nicht immer wie bei allen anderen Kindern auch, aber grundsätzlich funktioniert das schon. Die Geräte gehören ja auch nun mal der Krankenkasse und das ist kein Spielzeug.

I.: Ja, natürlich, die sind sehr teuer und Reparaturen sind sehr kostspielig und dauern auch lange. Sie sagten vorhin, dass Sie mit der Schülerin, die den Aladin benutzt, in einer Förderstunde nur mit dieser Schülerin arbeiten. Wie viele Förderstunden pro Woche sind denn für solche Fördermaßnahmen vorgesehen und wie heißen diese Förderstunden?

B.: Die haben bei uns keinen Namen. Die werden bei uns im Stundenplan mit dem Namen des Kindes betitelt. Der Junge aus meiner Klasse, der den Alphatalker benutzt, hat überhaupt keine Stunden extra, da setzen wir das Gerät auch einfach nur so im Unterricht ein, wenn das die Situation gerade hergibt. Die Schülerin mit dem Aladin hat eine Stunde pro Woche. Und ich habe auch einen Schüler mit einem Spracheingabecomputer, der hat vier Stunden in der Woche Einzelstunden. Aber das liegt sicherlich daran, weil er nichts anderes kann als sprechen und das einen ganz anderen Stellenwert hat als ein Kind, das sich bewegen kann, das sich irgendwie auseinandersetzen kann mit jemand anderem. Und das Mädchen mit dem Aladin macht auch sehr viel zu Hause mit der Mutter. Und letztendlich liegt es auch daran, was ich möchte, was meine Kollegin möchte, inwieweit wir unsere Wünsche bei der Stundenplangestaltung durchsetzen können, wie viele Stunden wir zur Verfügung haben, was ich über meinen Klassenunterricht hinaus für Stunden habe. Es hängt von vielen Faktoren ab und ist überhaupt nichts Generelles.

I.: Wie gehen Sie im Unterricht mit der reduzierten Kommunikationsgeschwindigkeit dieser Schüler um, z. B. in Situationen, wo Unterrichtsgespräche stattfinden?

B.: Also, erst einmal muss man mitbekommen, dass das Kind überhaupt etwas sagen will. Denn bei beiden ist es so, dass sie nicht einfach auf das Gerät tippen und dazwischenreden. Man muss sie beide immer auffordern, etwas zu sagen, also sie direkt fragen. Und dann müssen natürlich alle anderen Schüler abwarten, bis das Kind das Richtige gesagt hat. Das tun sie aber auch, das gibt meistens keine Probleme. Ganz witzig ist das in der Klasse, die ich jetzt habe, da ist ein Schüler mit

http://www.foepaed.net

dabei, der eigentlich immer gerne selber etwas mit diesem Gerät sagen möchte, aber natürlich nicht darf. Und der sagt dann immer zu diesem Schüler: „Mensch, jetzt sage doch mal ‚Ich möchte Fahrrad fahren!' ". Der fordert diesen Jungen immer auf, etwas zu sagen, auch wenn dieser das in dem Augenblick gar nicht will. Aber es ist schon so, dass die anderen Kinder auch teilnehmen daran. Und ansonsten gibt es einfach feste Situationen, wo gesprochen wird, z. B. im Morgenkreis. Die Mutter spricht immer auf das Gerät, was das Kind am Wochenende gemacht hat. Und im Morgenkreis kommt jedes Kind dran, um zu erzählen. Und so kommt natürlich auch dieser Junge dran und er muss dann seinen Computer bedienen, um zu erzählen, was er am Wochenende gemacht hat. Und da sind dann auch alle anderen Schüler ganz geduldig und interessiert.

I.: Und wie ist das in der Pause? Wie gehen da die Schüler miteinander um?

B.: Die elektronischen Kommunikationshilfen werden von beiden Schülern nicht mit in die Pause genommen. Bei dem Jungen bietet sich das nicht an, denn das, was auf dem Computer an Vokabular drauf ist, braucht er niemandem in der Pause zu erzählen. Und das Mädchen... sie macht das nicht. Sie läuft los in die Pause und regelt ihre Sachen so, immer mit einer Freundin zusammen. Die verständigen sich so und sie möchte das Gerät auch gar nicht bei sich haben. Die Sprachcomputer gehören für beide Schüler auf den Tisch, entweder in der Schule oder zu Hause. Die Mutter des Mädchens hat mir gestern noch wieder erzählt, dass sie den Aladin zu Hause sehr viel benutzt. Aber in der Pause ist das etwas anderes: da muss sie herum flitzen und da würde das nur hinderlich sein.

I.: Wenn diese Schüler jetzt die Schule verlassen, können sie ihre Kommunikationshilfe dann auch im Beruf benutzten? Wovon ist das abhängig?

B.: Das hängt wohl in erster Linie von dem Personal ab, was in der Werkstatt arbeitet. Ich habe in diesem Bereich allerdings überhaupt keine Erfahrungen, weil ich immer die unteren Klassen habe und nicht die Abschlussklassen. Ich begleite sie also nicht, wenn sie in den Beruf wechseln. Aber ich weiß von einer Schülerin, die in der Schule mit einem Computer geschrieben hat und das auch sehr gut konnte. In der Einrichtung, in die sie gewechselt hat, ist das in dieser Form nicht möglich, weil sie kein Personal haben, das sich daneben setzt, um Hilfestellung zu leisten. Also im Grunde genommen ist das dann mit Ende der Schulzeit auch vorbei gewesen.

I.: In so einem Fall wären dann wahrscheinlich die Eltern diejenigen, die diese Arbeit fortführen könnten.

B.: Ja, genau. Aber eben nicht am Arbeitsplatz. Aber das ist jetzt auch nur ein Fall, von dem ich das weiß. Genauso kann ich mir auch vorstellen, wenn man da auf Leute trifft, die sich nie damit beschäftigt haben, also von dieser Technik keine Ahnung haben, vielleicht auch keine Zeit haben, sich damit auseinanderzusetzen. Es braucht schon viel Engagement sich in diese Thematik einzuarbeiten und eben auch viel Zeit. Das sind sicherlich zwei entscheidende Voraussetzungen. Und eine weitere Voraussetzung ist wahrscheinlich auch der Intellekt des Kindes. Wenn es ein geistig behindertes Kind ist, das in eine Werkstatt kommt, wird dieses Kind sich da nicht entsprechend durchsetzen können und sagen können: „Ich will da jetzt mit sprechen, ich kann das auch anders!" Ich denke mal, je fitter sie geistig sind, um so eher ist eine Chance da, dass sie ihre Kommunikationshilfe weiter benutzen können. Aber das sind jetzt meine Vermutungen.

I.: Wenn man sich jetzt als Lehrer oder auch als Werkstattmitarbeiter gar nicht mit elektronischen Kommunikationshilfen auskennt, an wen kann man sich dann wenden, um Informationen über Handhabung und Einsatzmöglichkeiten dieser

http://www.foepaed.net

Geräte zu bekommen? Welche Beratungsmöglichkeiten gibt es in diesem Bereich?

B.: Ja, das ist nicht so einfach. Wenn es jetzt um die Anschaffung eines Gerätes geht, dann kann man sich bei den Herstellern direkt informieren. Aber wenn schon ein Schüler mit einem Gerät arbeitet und es haben neue Erwachsene mit diesem Kind oder Jugendlichen zu tun und wollen in diesem Bereich geschult werden, dann ist das eine Frage des Geldes. Gegen Bezahlung macht jede Firma eine neue Schulung. Ich habe jetzt gerade eine Schulung gehabt für einen Spracheingabecomputer. Die Kollegin, die das bisher gemacht hat, hat mir zwar Hilfestellungen am Anfang gegeben, aber es hat sich gezeigt, dass man es richtig lernen muss, wenn man dieses Gerät richtig bedienen will. Und diese Schulung kostet 2000 DM. Und das würde ich natürlich selber nicht bezahlen, das ist ja klar. Mein Arbeitgeber bezahlt mir das erst recht nicht, das Land Niedersachsen bezahlt nicht eine einzige Mark dafür. Und in diesem Fall hat die Versicherung des Kindes die Kosten für diese Schulung übernommen. Ansonsten weiß ich, dass es eine Beratungsstelle in Bremen gibt, die an der Schule für Körperbehinderte angegliedert ist. Inwieweit die allerdings Beratungen für Kollegen aus Niedersachsen durchführen weiß ich nicht. Und ich weiß, dass es eine Beratungsstelle an der Schule für Körperbehinderte in Debstedt gibt, wo ein Kollege Beratungen durchführt. Also wenn ich mir vorstelle, dass jemand ganz neu mit dieser Thematik konfrontiert wird, wüsste ich nicht, was er von sich aus tun könnte. Vielleicht an die Uni wenden und fragen, ob es da etwas gibt oder an Schulen. Aber sich direkt vor Ort zu informieren, ist meistens sehr schwierig.

I.: Und Fortbildungen zu diesem Bereich speziell für Lehrer gibt es auch nicht?

B.: Nein, Lehrerfortbildungen gibt es ja sowieso nur noch sehr begrenzt und wenn, dann in den Ferien. Oder es gibt regionale Fortbildungen, die nachmittags stattfinden, aber da läuft zu diesem Bereich überhaupt nichts. Vor Jahren hat es solche Fortbildungen noch gegeben und aus diesen Fortbildungen heraus hat sich ein Arbeitskreis gebildet, zu dem ich auch gehöre. Wir haben am Anfang noch alle zwei Jahre eine Fortbildung bezahlt bekommen, aber das ist inzwischen auch gestrichen worden. Aber wir treffen uns privat einmal oder zweimal im Jahr, an einer Schule für zwei Tage am Wochenende, übernachten auf Luftmatratzen in einer Klasse, weil uns das die Sache wert ist, weil es einfach gut ist, sich da auszutauschen. Aber außer dass ich die Fahrtkosten von den Steuern absetzen kann, ist das nur mein Privatvergnügen. Fortbildungen im herkömmlichen Sinne kann man in diesem Bereich vergessen. Dazu sind diese Sachen dann oft auch schon zu speziell. Unser Arbeitskreis heißt „Arbeitskreis für Computer an Körperbehindertenschulen“. Da kann man ja auch schon ganz viel zusammenfassen. Aber bei den Treffen finden sich immer Kollegen, die in dem gleichen Bereich arbeiten, in diesem Fall mit elektronischen Kommunikationshilfen, so dass man sich dann darüber auch austauschen kann oder Adressen und Telefonnummern von anderen Personen weitergeben kann, die in diesem Bereich Erfahrung haben.

I.: Gibt es irgend etwas, was Sie sich im Zusammenhang mit elektronischen Kommunikationshilfen wünschen, was Ihnen die Arbeit, die praktische Umsetzung erleichtern würde?

B.: Also was ich mir wünschen würde für die Praxis ist, dass wir die Möglichkeit hätten, einfach viel mehr ausprobieren zu können. Im Moment ist es immer noch mehr oder weniger eine Glückssache, dass man sich für das richtige Gerät entschieden hat.

http://www.foepaed.net

I.: Ja, es gibt ja auch schon so viele unterschiedliche Geräte auf dem Markt, dass man schnell den Überblick verlieren kann.

B.: Ja, genau. Und die sind ja alle unterschiedlich anspruchsvoll, haben unterschiedliche Probleme, die man erst dann feststellt, wenn das Kind richtig damit arbeitet. Und dann kostet so ein Gerät ja auch ein paar Tausend Mark, und dann weiß man nach einem halben Jahr, dass es genau das nicht war. Es wäre einfach schöner, wenn es so eine Art Pool gäbe. Auf den man zurückgreifen könnte, um einfach auszuprobieren. Und wenn man dann weiß, dass ein bestimmtes Gerät richtig ist, dass es dann über die Krankenkasse angeschafft werden kann. Das fände ich sehr hilfreich. Eine Schule kann so etwas natürlich nicht leisten, das wäre ja viel zu teuer. Das müsste dann schon für einen größeren Bezirk zur Verfügung stehen. Aber es wäre ja auch kein Problem, dafür eine halbe Stunde mit dem Auto zu fahren. Oder ich würde mir wünschen, dass es bessere Leihmöglichkeiten bei den Firmen selber gibt, dass man nicht gleich viel Geld für vier Wochen Leihphase bezahlen muss, dass die Krankenkassen da nicht auch schon so viel Geld zahlen müssen.

I.: Die Finanzierung der elektronischen Kommunikationsgeräte wird ausschließlich von den Krankenkassen übernommen?

B.: Ja, das ist die Krankenkasse. Es sei denn, es ist ein Unfall wie bei einem meiner Schüler, dann muss natürlich die Versicherung des Unfallverursachers die Kosten übernehmen.

I.: Kam es denn auch schon einmal vor, dass die Anschaffung eines Gerätes an der Finanzierung gescheitert ist?

B.: Bei Sprachausgabegeräten habe ich das noch nicht erlebt. Schwieriger wird das bei Computern, die als Schreibhilfe benutzt werden. Da wird schon sehr genau differenziert, was von der Krankenkasse übernommen wird und was nicht. Nur noch Zusatzgeräte oder teilweise auch spezielle Software werden von der Kasse übernommen.

I.: Wie erfolgt denn der Antrag bei der Krankenkasse für einen Sprachcomputer? Wer muss das beantragen?

B.: Das müssen die Eltern machen. Dafür brauchen sie ein Rezept eines Arztes. Das Problem ist dabei, dass die Ärzte im allgemeinen keine Ahnung auf diesem Gebiet haben. Die Idee für solch ein Gerät kommt ja auch normalerweise nicht vom Arzt. Die Initiative für eine elektronische Kommunikationshilfe kommt meistens aus der Schule oder aus der Therapie. Dann informieren wir die Eltern, welche Geräte es gibt und welche Kommunikationshilfe wir uns für das Kind vorstellen könnten und schreiben am besten auch ein bisschen dazu auf. Mit dieser Empfehlung gehen die Eltern zum Arzt. Und dieser muss dann ein Rezept ausstellen, mit dem die Eltern dann zur Krankenkasse gehen. Dabei gibt es noch manchmal das Problem, dass die Ärzte meinen, dass die Kosten von ihrem Budget abgezogen werden. Das ist aber nicht so. Das kann man den Eltern am besten gleich mit auf den Weg geben. Was ich außerdem noch als störend empfinde ist, dass die Firmen so weit weg sind. Wenn es Probleme mit dem Gerät gibt, muss man das Gerät gleich einschicken, die Versicherung benachrichtigen und das alles ist wieder mit hohen Kosten verbunden.

I.: Und das Gerät steht dem Schüler auch für längere Zeit nicht zur Verfügung.

B.: Ja, genau, das kommt auch noch dazu. Das finde ich auch sehr störend. Besser wäre es, wenn man die Firmen noch gut mit dem Auto erreichen könnte. Und dann gibt es manchmal auch noch Probleme mit der Firma selber. Das Gerät der Schülerin, der Aladin, hat von Anfang an nicht richtig funktioniert; der Meinung

http://www.foepaed.net

sind sowohl die Mutter als auch ich. Aber die Firma unterstellt uns allen, dass wir das Gerät falsch bedienen. Und dann muss man sich auch noch solche Äußerungen anhören wie: „Ach, jetzt gehen die Lehrer da auch schon dran, so weit kommt das noch!“ Dann braucht man nicht mehr so ganz viel mit der Firma unternehmen. In solchen Fällen wäre es dann besser, wenn man einfach zu der Firma hinfahren könnte und sagen könnte: „ So, jetzt mache ich Ihnen das mal vor. Jetzt zeige ich Ihnen mal, wie das läuft. Und wenn ich etwas falsch mache, dann erklären Sie mir, wie man es richtig bedient.“ Aber wenn die Firma irgendwo im Ruhrgebiet sitzt, ist das nicht so ohne weiteres möglich.

I.: Haben die Firmen denn keine Leute, die zu den Schulen hinfahren und das Gerät einrichten?

B.: Doch, dafür haben sie schon Leute, aber das kostet natürlich wieder eine ganze Menge Geld, mindestens 500 DM. In diesem Fall hat die Mutter die Firma so weit gekriegt, dass noch mal jemand gekommen ist, der uns das – so wie die Firma meinte – uns noch einmal richtig zeigt. Dann haben wir dem Herrn vorgeführt, was wir damit machen und er meinte, es sei alles in Ordnung, das sei alles genau richtig wie wir das machten. Und dann haben wir ihm die Fehler vorgeführt und dann hat er eingesehen, dass etwas falsch läuft. Es gibt auch einen Bericht darüber, in dem das alles bestätigt wird, was wir auch schon festgestellt hatten, und seitdem ruht die Geschichte. Die Mutter drängt natürlich darauf, dass das Gerät am besten gleich ausgetauscht wird. Und die Krankenkasse wäre sogar bereit, etwas draufzulegen, damit ein neues Gerät angeschafft werden kann, aber es tut sich nichts. So etwas ist immer schwierig, nur es lässt sich von keiner Seite etwas daran ändern. Einer ist immer weit weg.

I.: Als die Schüler die elektronische Kommunikationshilfe bekommen haben und diese auch im Unterricht eingesetzt wurde, hat sich das auf ihre Beteiligung am Unterricht, auf ihre Aktivität ausgewirkt?

B.: Also einen deutlichen Unterschied zu vorher habe ich nicht beobachtet. Bei der Schülerin ist das so gewesen, dass sie weiter versucht hat, auf herkömmliche Art und Weise mit mir in Kommunikation zu treten. Und immer nur, wenn ich gesagt habe: „Das kannst Du mir aber auch anders sagen“, dann hat sie das Gerät eingesetzt. Sie hat das Gerät nie so spontan eingesetzt. Bei dem Jungen wird das jetzt langsam mehr. Heute z. B. hat er unheimlich viel mit seinem Alphatalker gesagt, Dinge gesagt, die er machen wollte.

I.: Also war es nicht so, dass die beiden Geräte einen richtigen Aufforderungscharakter für diese Schüler hatten?

B.: Bei diesen beiden Schülern am Anfang eher nicht. Aber das ist bestimmt auch immer abhängig von den Kindern selber. Diese Junge, der immer sagt, „Mensch, jetzt sage doch mal ‚Ich will Fahrrad fahren‘ “, der würde sicherlich permanent den Talker benutzten, davon bin ich überzeugt. Das würde wahrscheinlich so weit gehen, dass wir ihm das irgendwann wegnehmen müssten. Aber der Schüler, der jetzt den Alphatalker benutzt, ist ein Kind, das absolut antriebsarm ist. Wenn er in die Pause gehen darf, dann strahlt er und bleibt mindestens noch fünf Minuten sitzen und fragt immer wieder, ob er raus gehen darf. Das passt zu ihm, dass er auch dieses Gerät kaum benutzt. Da ist das wirklich schon toll, wenn er einmal am Tag mit dem Alphatalker redet.

I.: In welcher Klasse ist dieser Schüler?

B.: In der ersten Klasse.

I.: Dann werden elektronisch Kommunikationshilfen auch schon relativ früh eingesetzt.

http://www.foepaed.net

B.: Ja, dieser Junge ist schon aus dem Kindergarten mit diesem Gerät zu uns an die Schule gekommen. Ich denke auch, dass das in diesem Fall schon das richtige Alter war. Es war vielleicht nur der falsche Einstieg mit der Maus, weil er die gar nicht benutzt hat. Obwohl ich auch danach überlegt hätte, was dieser Junge toll findet und das zuerst mit dem Talker in Verbindung gebracht hätte. Ich weiß, dass an unserer Schule mehrere Geräte im Einsatz sind, aber es ist nicht so, dass die Schüler damit in der Pause herumlaufen.

I.: Benutzen die Schüler ihre Kommunikationshilfe denn auch im Fachunterricht bei Fachlehrern?

B.: Das ist sehr unterschiedlich. Aber es ist nicht nur lehrerabhängig, sondern auch abhängig vom Schüler. Ich habe auch in einer Arbeitsgemeinschaft eine Schülerin, die mit einer elektronischen Kommunikationshilfe kommuniziert. Und beim ersten Mal erschien sie auch mit ihrem Talker in diesem Klassenraum; wahrscheinlich hatte man ihr das Gerät in den Schoß gelegt und ihr gesagt, dass sie das mitnehmen müsse. Aber seitdem kam sie ohne. Und beim letzten Mal habe ich ihr gesagt: „Du musst aber doch deinen Alphatalker mitbringen!“ Und dann hat sie mit dem Kopf geschüttelt. „Doch, das finde ich schon. Du kannst mir damit auch eine Menge erzählen“, habe ich ihr gesagt. Naja, sie wollte das nicht. Und in einer AG ist ja der Unterricht auch immer etwas lockerer und es soll ja auch Spaß machen und dann fand ich das auch okay. Sinnvoller wäre es dann in diesem Fall, wenn die Klassenlehrerin ihr sagen würde, dass sie ihren Alphatalker in die AG mitnehmen soll, als wenn ich ihr das sage, weil sie ja doch eine andere Stellung hat. Also es ist dann nicht nur von den Betreuern abhängig, sondern auch von den Kindern selber, inwieweit sie das wollen oder inwieweit sie das umgehen.

I.: Und wie kommunizieren Sie dann während der AG mit diesem Mädchen? Über Ja / Nein-Fragen?

B.: Ja, in diesem Fall läuft das so ab. Die Schülerin kann mit dem Kopf nicken oder den Kopf schütteln.

I.: Und so würde es dann wahrscheinlich auch ablaufen, wenn mal ein Gerät zur Reparatur eingeschickt werden muss und dann für mehrere Wochen fehlt.

B.: Ja, genau. Da greift man dann als Lehrer auf solche Auswahlfragen zurück. Entweder Ja/Nein – Fragen, oder Auswahlfragen: „Meinst Du das, oder meinst Du das?“, wobei man dann verschiedene Gegenstände zeigt und die Schüler darauf zeigen. Das ist natürlich nicht immer so ganz einfach. Man muss sich da langsam vorwärts tasten, erst das grobe Thema eingrenzen – „Hat es etwas mit Schule zu tun? Oder mit zu Hause? Möchtest Du etwas essen?“ usw. – und dann genauer weiterfragen. Darin liegt wirklich ein großer Vorteil der elektronischen Kommunikationshilfen. Und ich finde es schon sehr sinnvoll, diese in der Schule einzusetzen. Schade ist es dann immer, wenn man die Klasse abgeben muss und der Kollege oder die Kollegin das nicht weiterführt, so wie ich das vorhin schon erzählt habe.

I.: Ich bedanke mich vielmals, dass Sie sich die Zeit für dieses Interview genommen haben.

http://www.foepaed.net

Interview 3

I.: Welche elektronischen Kommunikationshilfen werden zur Zeit bei Ihnen im Unterricht eingesetzt?

B.: Also wir haben unterschiedliche Geräte: Zwei Schüler haben einen Digi Vox, eine Schüler von mir hat einen tragbaren PC mit einen Aladin Mobil System drauf und Zebulon.

I.: Zebulon, was ist das genau?

B.: Zebulon ist die Verbindung zum Aladin System, wo aber in erster Linie Schrift eingesetzt wird. Das läuft dann auch mit Sprachausgabe. Beim Aladin wird hauptsächlich über Symbole und Bilder gearbeitet, aber damit kann man noch eine weitere Ebene verknüpfen, so dass man auch Buchstaben und Sätze eingeben kann. Das ist ganz praktisch – gerade auch für den Deutschunterricht kann man das ganz gut einbinden.

I.: Wie verläuft der Anschaffungsweg einer elektronischen Kommunikationshilfe? Was muss man im Vorfeld beachten und organisieren?

B.: Bei uns an der Schule läuft das in erster Linie über die Therapeuten. Zumindest bei meinen Schülern war es so, dass der Impuls für ein solches Gerät von den Therapeuten kam. Das Gerät muss über einen Arzt verschrieben werden und der Lehrer muss dazu auch eine Stellungnahme abgeben. Das Rezept und diese Stellungnahme wird dann zur Krankenkasse geschickt und dann muss man erst einmal ganz schön lange warten. Und meisten ist es erst einmal so, dass von den Krankenkassen eine Ablehnung kam. Gerade habe ich wieder zwei Fälle miterlebt und da war es beides mal so, dass erst einmal eine Ablehnung kam.

I.: Und mit welcher Begründung?

B.: Oftmals wurde das damit begründet, dass erst noch einmal die Logopädie abgecheckt werden sollte, ob nicht doch noch die Lautsprache weiter gefördert werden könnte und dass das Gerät im Widerspruch zur Lautsprache stände.

I.: Aber das ist es ja gerade nicht.

B.: Nein, das ist absoluter Quatsch. Ich denke, es geht in erster Linie um die Kosten. Und wir haben in diesen Fällen jedes Mal Widerspruch eingelegt. Dabei sind die Firmen teilweise auch behilflich mit Musterformulierungen. Und beim ersten Widerspruch hat das jedes Mal geklappt, dass das Gerät bewilligt wurde.

I.: Und wie lange dauert es dann im Durchschnitt, bis das Gerät dann bewilligt wird?

B.: Das beläuft sich meistens so auf etwa ein halbes Jahr.

I.: Oh, ganz schön lange.

B.: Ja, das stimmt. Also meistens läuft es ja so ab: Erst kommt die Idee, dann überlegt man sich, welches System in Frage kommen könnte, nimmt Kontakt mit den Firmen auf, die meistens auch ihre Außendienstmitarbeiter haben, die in die Schule vorbeikommen und das Gerät antesten. Teilweise ist es auch möglich, das Gerät mal kurzfristig auszuleihen, wobei sich dabei oftmals wieder die Kostenübernahme wieder schwierig gestaltet. In einem Fall war das so, dass die Krankenkasse das übernommen hat und in einem anderen Fall war es so, dass man das vereinbart hat, dass die Mietkosten beim Kauf des Gerätes angerechnet werden. Dabei geht es meist um Beträge zwischen 100 bis 300 DM, teilweise auch bis 500 DM, wobei es immer darauf ankommt, wie lange die Ausleiphase dauert. Meistens liegt das so im Wochenbereich.

I.: Reicht das denn zum Ausprobieren?

B.: Es geht dabei eigentlich nur um einen ersten Eindruck, um die Idee zu bestätigen. Die Papierphase dauert wesentlich länger. Wir hatten jedes Mal die Vereinbarung

http://www.foepaed.net

mit den Firmen gemacht, bzw. die Firmen bieten das auch an, dass sie das Gerät zurückkaufen würden, falls es sich überhaupt nicht bewähren würde. Denn es sind ja wirklich Dimensionen, die dahinterstecken: Der DigiVox z. B. liegt bei ca. 5000 DM und der PC mit dem Aladin von der Schülerin liegt so ungefähr bei 15000 DM. In diesem Bereich liegt glaube ich auch ungefähr der Delta Talker. Aber Rollstühle liegen andererseits auch in diesen Bereichen. Immer sobald es etwas Therapeutisches ist, wird man die entsprechenden Preise bezahlen müssen.

I.: Wie fängt man denn an, einen Schüler an eine solche Kommunikationshilfe heranzuführen, wenn es das erste Mal vor diesem Gerät sitzt?

B.: Ich versuche, über einzelne Wörter anzufangen, die das Kind vielleicht auch noch sprechen kann. Das ist bei den Schülern ganz unterschiedlich, aber es ist ganz selten, dass ein Schüler überhaupt nicht spricht. Einzelne Wörter können sie meist doch aussprechen. Entweder greift man dann diese Worte auf, oder irgendwelche Quatschwörter oder Geräusche.

Es geht am Anfang immer darum, nicht zu viel, aber doch ein bisschen Quatsch zu machen mit dieser Kommunikationshilfe, um die Kinder zu motivieren. Obwohl diese Geräte selber auch schon viel Eigenmotivation haben. Viele Kinder kennen das ja auch von elektronischen Spielzeugen, dass es manche Geräte gibt, wo Töne herauskommen oder Sprache heraus kommt. Es ist also für sie nichts völlig Neues. Neu ist eigentlich immer, dass sie das zur Kommunikation einsetzen können. Und das ist sehr oft auch der Knackpunkt. Ausprobiert wird am Anfang erst einmal in einer Einzelsituation. Wir überlegen dann schon im Vorfeld, meistens in solchen Teams, welche Situationen sinnvoll sind, wo die Kinder ein solches Gerät anwenden können. Oft haben wir es mit Essenssituationen versucht, obwohl ich mittlerweile nicht mehr so überzeugt davon bin. Weil gerade da unheimlich viele Sachen auf das Kind einströmen. Und in diesen Situationen ist es ja auch so, dass die Kinder ziemlich viele Kommunikationsmöglichkeiten entwickelt haben im Laufe der Jahre und sie wissen sich gerade in diesen Situationen ganz gut zu helfen. Und dann ist es eigentlich Quatsch, hier dann eine eher künstliche Situation zu schaffen. Obwohl es in Einzelsituationen durchaus auch geübt wird. Beim DigiVox haben wir dann meist mit ein oder zwei Feldern angefangen. Es kommt dann auch immer darauf an, wie ausgeprägt die Motorik ist, aber man fängt immer im kleinen Rahmen an.

I.: Wenn der Schüler dann so weit ist, dass er das Gerät auch im Unterricht benutzen kann, was muss man dann als Lehrer beachten? Wie beziehen Sie diesen Schüler in das Unterrichtsgeschehen mit ein?

B.: Das hängt natürlich auch wieder sehr mit den Schülern selber zusammen. Aber es hat sich sehr bewährt, das Gerät im Morgenkreis zu benutzen. Das ist auch eine Sache, die immer am schnellsten und am besten geklappt hat: Die Talker einfach als elektronisches Notizbuch zu benutzen, indem die Eltern drauf sprechen, was das Kind z. B. am Wochenende gemacht hat und das Kind merkt, dass es sich den anderen selbständig mitteilen kann. Sonst wurde immer aus einem Heft vorgelesen, aber es ist eine ganz andere Dynamik, wenn das Kind selber bestimmen kann, wann es erzählen möchte. Bei der Schülerin, die den tragbaren PC hat, haben wir das so gemacht, dass sie erst einmal sämtliche Schülernamen auf einer Ebene hat, so dass sie selber Kontakte zu den anderen Schülern aufnehmen kann. So kann sie z. B. auch im Morgenkreis bestimmen, wer als nächster an die Reihe kommt. Ich finde es immer unheimlich wichtig, den Schülern zu vermitteln, dass sie durch die Geräte Kompetenzen entwickeln und in der Lage sind, bestimmen zu können. Am Anfang konnte die Schülerin sehr viel selber bestimmen, was auf den Computer

http://www.foepaed.net

drauf sollte. Beim Aladin System sind ja unheimlich viele Symbole und Bilder vorhanden. Dann sind wir zusammen die Bilder durchgegangen und davon, was die Schülerin interessant und wichtig fand, wurde das Bild abgespeichert. Und es wurde dann im zweiten Schritt mit der Schülerin vereinbart, was genau zu welchem Bild gesprochen werden sollte. Daraus ist mit der Zeit eine große Sammlung entstanden und es war verblüffend, wie gut sich die Schülerin merken konnte, wo etwas ist, weil noch ohne bestimmte Systematik gearbeitet wurde. Die Systematik gab die Schülerin vor. Das Mainzelmännchen bedeutet z. B. „ich möchte“. Das war auch sehr hilfreich. Bei einer anderen Schülerin bin ich anders herangegangen: Da habe ich immer versucht, mir zu überlegen, was möglichst einprägsam ist und auch Oberbegriffe zu erstellen. Natürlich ist sie wieder eine ganz andere Schülerin und es ist schwierig zu vergleichen. Aber innerhalb von drei Monaten hatte sie dann so ungefähr 50 – 80 Felder besprochen. Aber sie ist auch eine relativ fitte Schülerin, sie wird nach den Rahmenrichtlinien für Lernhilfe unterrichtet und kommt auch mit dem Computer unheimlich gut klar. Was weiter verblüffend war: Sie kam unheimlich schnell mit der Programmierung klar. Das hat ihr unheimlich viel Spaß gemacht, weil sie damit auch selber aufnehmen kann. Ihr stand extra ein Feld zur Verfügung, mit dem sie praktisch Lauschangriffe starten kann.

I.: Das kann ich mir vorstellen, dass das sehr motivierend wirkt.

B.: Ja, genau! Das fällt dann wieder unter die Kategorie „Quatsch machen“. Aber dadurch machen sich die Schüler mit ihrem Gerät vertraut. Diese Schülerin hat dabei auch sehr viel Initiative gezeigt, hat es am Anfang auch ganz oft mit nach Hause genommen, wobei die Eltern der ganzen Sache eher ablehnend gegenüber standen. Das ist oft ein Problem.

I.: Die Zusammenarbeit mit den Eltern?

B.: Ja, die Verbindung mit dem Elternhaus. Es sind eben technische Geräte und es kostet viel Zeit, sich damit auseinanderzusetzen und es ist auch oft eine Scheu vor einem solchen Gerät vorhanden. Es besteht die Angst, etwas kaputt zu machen, was auch nicht ohne Grund ist, da die Geräte teilweise schon sehr empfindlich sind.

I.: Benutzen die Schüler im allgemeinen die Geräte auch zu Hause, oder greifen sie dort eher auf nonverbale Kommunikationsmittel zurück?

B.: Bisher habe ich es noch bei keinem Schüler geschafft oder miterlebt, dass er es zu Hause auch benutzt hat. Da spielen gerade wieder die Sachen eine Rolle, dass die Schüler im Elternhaus ganz eigene Kommunikationsstrategien aufgebaut haben und die Eltern diese auch ganz gut verstehen. Es ist dann oft schwierig, die Notwendigkeit deutlich zu machen. Teilweise war ich dann schon froh, wenn ich die Eltern so weit bekommen habe, dass sie das Gerät auch besprochen haben. Obwohl, wenn man dann selber vor diesem Gerät sitzt, um es zu besprechen, dann merkt man erst, wie schwierig das sein kann, was aber auch natürlich wieder von dem jeweiligen System abhängt – ob es schnell zu unterbrechen ist, ober ob man mehrere Kurzmitteilungen drauf sprechen kann. Hemmungen kommen zum Teil auch dadurch zustanden, wenn man sich bei der Aufnahme verspricht – Soll man es dann so lassen, oder wieder von vorne aufnehmen? Obwohl es sich jetzt in meiner Klasse so eingebürgert hat, dass man mit diesen Schwächen leben kann und das finde ich auch okay. Was manchmal auch noch schwierig ist, die richtige Lautstärke zu finden. Das Gerät hat auch immer für die anderen Schüler eine Motivation. Und deswegen nehmen sie schon ziemlich viel Rücksicht drauf und sie sind auch immer interessiert, was da jetzt raus kommt.

http://www.foepaed.net

I.: Gibt es bestimmte Regeln für die sprechenden Kinder, wie sie mit dem Benutzter einer elektronischen Kommunikationshilfe umgehen sollen? Gibt es da bestimmte Absprachen in Ihrer Klasse?

B.: Ich versuche schon, zu verdeutlichen, dass das der Sprachcomputer dieses einen Schülers ist. Inwieweit ich da eingreife hängt aber auch davon ab, wie gut die Schüler Verantwortung für ihren Computer übernehmen können und den anderen Schülern deutlich machen können: „Das ist meiner!“ Aber am Anfang werden auch immer Ausprobierphasen gemacht, in denen auch die anderen Schüler mal etwas auf den Computer sprechen können oder wo auch versucht wird, dass die anderen Schüler ihre Stimme leihen.

I.: Ist es denn immer so, dass auf dem Computer eines Mädchens eine Mädchenstimme ist und auf dem eines Jungen eine Jungenstimme?

B.: Nein. Ich habe es teilweise versucht, aber in der Praxis hat es sich so ergeben, dass meist meine Stimme auf dem Computer des Mädchens war. Beim Aladin besteht auch die Möglichkeit, eine synthetische Stimme zu nehmen. Das haben wir auch ausprobiert, aber diese Schülerin wollte lieber, dass die Wörter und Sätze richtig gesprochen werden.

I.: Und es macht ihr dann auch nichts aus, wenn das eine Männerstimme ist?

B.: Nein, das war für sie ganz okay. Da hatten eher die Kollegen Schwierigkeiten, aber es geht so schon ganz gut.

I.: Stellt den die reduzierte Kommunikationsgeschwindigkeit im Unterricht ein Problem dar oder haben da alle so viel Geduld bis die richtige Taste gefunden wurde?

B.: Das geht bei mir im Unterricht meistens ganz gut, weil ich aber auch immer ganz kleine Gruppen hatte. Ich hatte einmal eine Schülerin im Fachunterricht und da war es manchmal schon ein Problem, weil einmal meine Geduld gefordert war und auch die Geduld der Mitschüler. Es wurde dann immer versucht, Phasen zu haben, wo dann noch einmal an die Geduld der anderen Mitschüler appelliert wurde bzw. wo sie sich dann die Geduld, die Zeit auch wirklich genommen haben. Dann wurden Fragen speziell an die eine Schülerin gestellt und die anderen mussten dann erst einmal abwarten. Wenn die Fragen offen an die ganze Klasse gestellt werden, dann ist das schon schwierig, obwohl viele Schüler schon ganz rücksichtsvoll damit umgehen.

I.: Benutzen die Schüler ihre elektronische Kommunikationshilfe auch im Fachunterricht bei Fachlehrern?

B.: Das hängt teilweise von den Schülern ab, davon, wie sie mit dem Gerät umgehen können, dann hängt es auch von den Geräten ab... da kommen ganz viele Sachen zusammen. Ich würde bei sämtlichen Schülern noch sehen, dass wir auch nach eineinhalb Jahren immer noch in der Probierphase sind. Ich bin noch bei keinem Schüler so weit gekommen, dass sie permanent das Gerät dabei haben und dass sie es in den unterschiedlichsten Kommunikationssituationen anwenden können. Das ist ja immer so das Traumziel.

I.: Und wie ist das in den Pausen? Nehmen die Schüler da ihre Geräte mit?

B.: Es kommt meistens dazu, dass das Gerät nur phasenweise eingesetzt wird. Entweder in ganz gezielten Unterrichtssituationen, wobei auch nicht in allen Unterrichtssituationen. Teilweise werden so Extrapausen deklariert, dass dem Kind gesagt wird: „Jetzt nimm doch mal den Sprachcomputer mit.“, und die Schüler irgendwelche Aufträge bekommen, was dann wieder meistens eine konstruierte Situation ist. Bei meiner Schülerin, die mit dem Aladin arbeitet, war von Anfang an die Motivation da, ihren Computer überall mit hin zu nehmen und einfach auszuprobieren. Das fanden auch die anderen Schüler unheimlich toll. In den Pausen

http://www.foepaed.net

sind die Geräte oftmals hinderlich, denn so klein sind sie auch nicht. Und bei unseren Schülern kommt ja auch eine motorische Beeinträchtigung dazu. Die eine Schülerin läuft mal mit dem Rollator, mal fährt sie mit dem Rollstuhl, das ist unterschiedlich. Eine feste Montage am Rollstuhl habe ich bislang auch noch nicht hinbekommen und ich weiß auch noch nicht genau, wie sinnvoll das ist, weil sie auch so oft den Rollator benutzt. Wenn sie mit dem Rollator läuft, kann sie das Gerät wohl noch umhängen, aber sobald sie ihn nutzen will, ist das schwierig – gerade in den Pausen, wenn kein Tisch vorhanden ist; obwohl die so pfiffig ist und da auch sehr gut improvisieren kann. Bei Ausflügen hat sie dann auch mal den Auftrag bekommen, zum Bäcker zu gehen, um Brötchen zu holen. So etwas hat sie sehr ermuntert und es hat auch immer ganz gut geklappt.

I.: Werden solche Situationen wie z. B. diese Situation beim Bäcker denn auch in Förderstunden geübt?

B.: Ja. Ich versuche, so etwas teilweise mit Hilfe von Rollenspielen anzubahnen, wobei in manchen Situationen auch ganz spontan entschieden wird: „Oh nein, mir ist gerade jetzt die Kreide ausgegangen. Geh doch mal eben zum Schulleiter und hole Kreide.“ Die spontanen Situationen sind für die Motivation eigentlich immer die besten. Aber es ist immer ganz unterschiedlich, wie gut das klappt. Und die Spontaneität wird auch oft durch die Geräte beeinträchtigt. Gerade in einem wichtigen Moment ist die Batterie leer oder irgend etwas anderes klappt nicht, weil die Geräte auch schon bisschen Konzentration und Aufmerksamkeit verlangen. Meistens hat man dann ja auch noch fünf oder sechs andere Schüler, die auch etwas von einem wollen, so dass man sich nicht immer die Zeit nehmen kann. Aber in Einzelsituationen geht das auf alle Fälle.

I.: Haben denn die Schüler, die eine elektronische Kommunikationshilfe benutzen, spezielle Förderstunden?

B.: Das ist auch so ein kleiner Knackpunkt. Das ist immer auch von der Größe der Schule abhängig. Als kleine Schule haben wir immer ziemliche Schwierigkeiten mit unseren Stundendeputaten. Wenn wir irgendwelche Förderstunden übrig haben, können wir da direkt als Kommunikationsförderstunden deklarieren. Teilweise läuft das dann noch im Deutschunterricht nebenbei. Die Zuständigkeit für den Computer liegt hauptsächlich bei mir. Wünschenswert ist es natürlich, dass alle im Team damit umgehen können, aber das ist auch in erster Linie ein Zeitfaktor.

I.: Wenn Sie jetzt ihre Klasse irgendwann einmal abgeben müssen, wird dann auch darauf geachtet, dass die Klasse von einem Lehrer übernommen wird, der sich mit den Geräten auskennt, oder ist das organisatorisch nicht machbar?

B.: Das ist nicht unbedingt das Kriterium. Aber es wird von den Kollegen schon erwartet, dass sie sich in diese Thematik einarbeiten, wenn sie einen Schüler übernehmen, der ein solches Kommunikationsgerät benutzt. Wenn noch Förderstunden möglich sind, dann wird schon darauf geachtet, dass das möglichst die Leute sind, die sich damit besser auskennen. Auch nicht zu vergessen ist, dass gerade im Therapiebereich oftmals auch in einer Einzelsituation mit diesen Geräten gearbeitet wird. An unserer Schule hat das in erster Linie der Logopäde übernommen. Wir hatten jetzt ein Jahr lang keinen Logopäden an unserer Schule und das macht sich schon gleich bemerkbar. Und das ist jetzt wirklich die Einzelsituation schlechthin.

I.: Arbeiten denn außer den Logopäden noch andere Therapeuten mit diesen Schülern?

B.: Ja, teilweise arbeiten auch Ergotherapeuten mit den Schülern. Und es hängt dann auch mit den Therapeuten und mit den Zielen zusammen, was das dominante Ziel

http://www.foepaed.net

ist. Gerade in der Anfangsphase wird es zum dominanten Ziel, erst einmal den Umgang mit diesem Gerät zu üben. Da arbeiten auch wirklich alle zusammen und dieses Ziel steht im Mittelpunkt. Und meistens so nach einem halben Jahr kommt man dann an so einen Punkt, an dem man sich fragt: „Hat man jetzt schon alles Ziele erreicht, die man wollte? Klappt das so?“ Häufig nimmt man dann auch wieder neue Anläufe oder macht auch mal gezielt Pause, um sich noch einmal bewusst zu machen, ob man den richtigen Ansatz gewählt hat oder ob man eventuell auch mal am Kind vorbei arbeitet.

I.: Wenn man sich als Lehrer gar nicht mit diesem Thema auskennt, wohin kann man sich wenden, um Beratung über die Handhabung der Geräte und den Einsatz im Unterricht zu bekommen?

B.: Also ich bin auch so in die Situation rein gerutscht. Ich habe eine Klasse übernommen und der Kollege vor mir hatte mit der Therapeutin zusammen beschlossen, dass es ganz sinnvoll ist, das Gerät anzuschaffen und ich habe während der Anschaffungsphase die Klasse übernommen. Eine kurze Einführung zu diesem Gerät gab es von der Firma und mit den Kollegen habe ich mich auch ein bisschen kurz geschlossen. Naja, und dann habe ich mich anhand von Literatur und mit der Bedienungsanleitung des Gerätes informiert. Und letztendlich ging ganz viel über Ausprobieren. Bei uns an der Schule achten wir schon darauf, dass das hauptsächlich der Klassenlehrer macht, weil er auch den Hauptbezug zu dem Kind hat und auch die meiste Zeit mit dem Kind verbringt. Und gerade für die spontanen Situationen ist das wichtig. Man kann noch so viel in Einzelsituationen üben, das A und O bleibt es, den Umgang mit dem Gerät in den Alltag zu integrieren. Denn das ist ja letztendlich auch das Ziel. Beratung bekommt man teilweise von den Firmen. Beim Aladin war allerdings das Nonplusultra, dass man keine Beratung mehr bräuchte! Das Prinzip ist auch schon relativ einfach. Man muss sich schon ein bisschen mit Computern auskennen. Ein Beratungslehrer hat das Gerät besorgt und hat es vorgeführt und zusammen mit dem Kind und mir eine Stunde daran gearbeitet und stand auch jederzeit für Fragen zur Verfügung. Und das habe ich am Anfang auch viel ausgenutzt. Sobald es Probleme gab, habe ich ihn angerufen und er ist auch gerne noch einmal vorbeigekommen. Schwierig ist es nur immer, wenn irgendwelche Defekte auftreten und beurteilen zu können, ob es ein Defekt ist, bei dem man selber noch ein bisschen herum experimentieren kann und ihn dann findet, oder gibt das Gerät gerade ganz den Geist auf, so dass man es lieber gleich einschickt. Am Anfang war es oft so, dass es relativ lange gedauert hat, aber mittlerweile ist es so, dass es relativ zügig gemacht wird.

I.: Ja, das ist ja auch wichtig für den Schüler, dass er das Gerät dann schnell wieder zur Verfügung hat.

B.: Ja, genau. Aber innerhalb der letzten Zeit hat das immer innerhalb von ein oder zwei Wochen geklappt, also relativ zügig.

I.: Oh ja, da hätte ich gedacht, dass das schon länger dauern würde.

B.: Ja, aber ich hatte auch schon Phasen, wo das Gerät dann wirklich für ein viertel Jahr weg war. Und dann muss man ja auch noch immer schauen, wie das mit der Kostenübernahme ist, ob es sich noch um einen Garantiefall handelt. Und dann muss man sich mit den Eltern in Verbindung setzen, denn größere Reparaturen übernimmt dann wieder die Krankenkasse und die Eltern müssen dafür einen Reparaturschein beantragen, wie für andere Hilfsmittel auch.

I.: Also ist für die Finanzierung ausschließlich die Krankenkasse zuständig?

B.: Ja, soweit ich das bisher erlebt habe, ist nur die Krankenkasse dafür zuständig. Ich könnte mir höchstens vorstellen – je nachdem, wie gut die Krankenversiche-

http://www.foepaed.net

rung ist – dass eventuell das Sozialamt da einen Teil übernimmt. Aber in erster Linie sind elektronische Kommunikationshilfen durch das BSHG abgedeckt. Und daher ist ein solches Gerät eine Muss-Leistung der Krankenkasse.

I.: Können die Schüler die elektronischen Kommunikationshilfen nach Schulabgang in der Werkstatt im Beruf weiter benutzen? Welche Voraussetzungen sind dafür notwendig?

B.: Eine Schülerin von mir ist von der Schule abgegangen und hat in einer Werkstatt angefangen zu arbeiten und die hat ihre Kommunikationshilfe auch mitgenommen. Aber inwieweit sie die da jetzt noch nutzt, kann ich nicht sagen, das weiß ich nicht. Ob die Geräte nach der Schule weiterhin benutzt werden, hängt sicherlich zum einen mit der Kompetenz des Schülers zusammen, also wie selbständig er mit dem Gerät umgeht. Wünschenswert ist es natürlich schon, dass eine gewisse Grundkompetenz da ist und dann kann er das ja auch wirklich im Alltag einsetzen. Und dann wird er es sicherlich auch mit zur Arbeit nehmen und dort in Kommunikationssituationen nutzen können. Und sicherlich wird es über den begleitenden Dienst in Werkstätten auch noch weiter verfolgt werden. Wobei man dort wieder schauen muss, wie dort die personelle Besetzung ist. Als andere Möglichkeit könnte ich mir noch vorstellen, dass nach Schulabgang weiterhin eine logopädische Versorgung besteht. Und da fällt mir noch ein: Eine Situation, die sich bei meiner Schülerin immer gut bewährt hat: Sie ist herumgegangen und hat immer die Essensbestellungen für die Schule aufgenommen und diese dann telefonisch ans Büro weitergeleitet. Das war wirklich eine ideale Situation, denn hier ist die Sprache wirklich notwendig – es gibt kein anderes Mittel. Und das Telefonieren hat sie auch wirklich sehr gut organisiert: Da muss noch ein Lautsprecher stehen, da muss der Hörer liegen und da muss ich wählen. Das war auch schon eine unheimlich komplexe Leistung, die sie wirklich auch geleistet hat.

I.: Die elektronische Kommunikationshilfe macht sich also auch an der Aktivität und an der Beteiligung eines Schülers bemerkbar?

B.: Klar, obwohl es auch oft konstruierte Aufgaben sind, die die Kinder mit dieser Kommunikationshilfe bewältigen. Und ein weiterer Punkt ist, dass es sehr viel Zeit kostet – die ganze erste Stunde war damit jetzt ausgefüllt. Und man hat immer noch im Hinterkopf: „Das müsstest Du eigentlich noch mit ihr machen und das müsstest Du eigentlich noch mit ihr machen.“ Und da muss man auch Prioritäten setzen. Aber ich denke, es sind schon nützliche Geräte, nur der Weg ist immer ganz schön lang. Und man hat auch immer so ein Ideal vor Augen. Und ich denke, von dem muss man sich auch ein bisschen lösen können. Und ich denke, auch die kleinen Situationen sind für die Schüler schon wichtig und geben Sozialkompetenzen. Und das sind dann solche Situationen, wie eben bei meiner Schülerin, dass sie Brötchen beim Bäcker holt. Und dann kommt oft auch dieses strahlende Gesicht: „Jetzt habe ich es alleine geschafft!“

I.: Wie alt ist diese Schülerin?

B.: Die wird jetzt zwölf.

I.: Und wie lange benutzt sie jetzt den Aladin?

B.: Knapp zwei Jahre. Ich denke, man sollte elektronische Kommunikationshilfen so früh wie möglich einsetzen. Es hängt immer ein bisschen mit der Motivation der Schüler zusammen. Einen Schüler betreue ich auch ein bisschen und der hatte zeitgleich mit einer anderen Schülerin bekommen, die da in der 7. Klasse war, und er war noch im Kindergarten. Und eigentlich geht er auch ganz gut damit um, nur dann kommt wieder die erschwerte Motorik dazu. Er benutzt ein DigiVox. Da sind wir jetzt im Moment auch am Ausprobieren. Eine Zeitlang hat er mit Scanner

http://www.foepaed.net

gearbeitet und jetzt hat er wieder mehr mit selber Drücken gearbeitet. Und jetzt bin ich wieder am Überlegen, ob ich wieder den Scanner einsetze, also dass er wieder mit einer Taste arbeitet und ein Punkt über die Tastatur durchläuft. Die Taste kommt ihm entgegen, weil er auch am Computer arbeitet und die Tastatur für ihn einfach unmöglich zu bedienen ist, selbst mit einer großen Tastatur. ...Das ist wirklich immer so ein Probieren. Es kommen oft noch weitere Beeinträchtigungen dazu, also es ist nicht so, dass nur die Sprache ausgeschaltet ist, sondern dass noch motorische Probleme dazukommen, Transportprobleme... und das alles zu lösen, das ist manchmal ein Fass ohne Boden. Meistens, wenn man dann denkt: „Jetzt hat man den Knackpunkt geschafft!“, dann kommt irgend etwas, was man noch nicht mitbedacht hat.

I.: Also ein ständiges Weiterentwickeln, Ausprobieren, sich Beraten mit anderen...

B.: Ja, ja.

I.: Gibt es denn etwas, das Sie gerne ändern würden, was vielleicht die Praxis zur Zeit erschwert?

B.: Also, was ich sicher gut finden würde ist, wenn die ganze Prozedur der Anschaffung erleichtert würde. Wenn ich allein die Zeit zusammenrechne, in der ich Briefe an irgend welche Institutionen geschrieben habe, die ich mir eigentlich hätte schenken können, wenn die das gleich beantragt hätten. Da habe ich dann wirklich das Bundessozialhilfegesetz gewälzt, um da die entsprechenden Bezugspunkte zu finden. Und da bin ich ja auch nicht so firm drin gewesen. Man hat zwar schon ein bisschen Unterstützung von der Firma, aber man will dann ja auch nicht unbedingt nur die 08/15-Formulierungen übernehmen, sondern man will sich da auch absichern, weil man ja auch mit seinem Namen unterschreiben muss. Und bei den Firmen kommt auch immer das Interesse durch, dass sie ihr Produkt verkaufen wollen, das ist ja klar. Aber es war schon im Vorfeld so, dass sie gleich gesagt haben: „Mach dir nichts daraus, erst kommen eine Ablehnung, aber dann musst du eben Widerspruch einlegen und dann wird es genehmigt.“ Also das haben mir die Firmen schon vorher gesagt.

I.: Oh, dann scheint das ja so üblich zu sein.

B.: Ja. Aber da gibt es dann auch Gerichtsurteile zu, auf die man sich berufen kann. Diese Urteile haben die Firmen wirklich schon parat liegen. Und das ist auch wichtig zu wissen. Eigentlich ist es ja die Sache der Eltern, ein solches Gerät zu beantragen. Viele Eltern, wenn sie eine Ablehnung bekommen, reagieren dann mit: „Oje, was passiert jetzt?“ Und deswegen ist es gut, wenn man das als Lehrer weiß und die Eltern darüber informieren kann. Und wir haben meistens dann den Eltern auch ziemlich viel abgenommen. Das Ausprobieren läuft dann meistens in der Schule, aber wir haben meistens versucht, die Eltern dazu einzuladen, damit sie beim ersten Ausprobieren auch dabei sind, um das Gerät kennenzulernen und ihnen die Scheu zu nehmen. Hat aber leider nicht immer ganz geklappt.

I.: Wie funktioniert denn z. B. der Aladin?

B.: Also beim Aladin ist es so, dass alle Bilder vorgegeben sind. Dort ist eine Bildersammlung mit – das ist schwer zu schätzen – ca. 1000 Bildern.

I.: Das sind dann die Symbole, die es auch als Katalog gibt?

B.: Ja, genau, das sind dieselben. Sämtliche Bilder, die im Katalog sind, sind auch schon im Computer. Man hat dann unterschiedliche Suchläufe: Einmal kann man die Bilder direkt angucken, nach Oberkategorien sortiert. Und mit „Bild einfügen“ klicken, ist das Bild dann in der Auswahl drin. Der Vorteil ist, dass man Bilder auch verändern kann. Das findet meine Schülerin auch total super. Man kann das Bild dann noch einmal anklicken und es farbig machen, oder ein bisschen dazu

http://www.foepaed.net

malen und man kann auch eigene Bilder malen. Das kann man alles direkt auf dem Bildschirm mit Hilfe eines „Pens“ machen. Das kann die Schülerin auch alles alleine machen und das wird dann für sie prägnanter als das beste Symbol. Von diesem Ansatz her ist das Aladin System das komfortabelste. Man kann damit auch wirklich sehr spontan reagieren. Beim DigiVox muss man immer eine Bildersammlung parat haben und mit den Schülern absprechen, welches Bild genommen werden soll. Die Schüler können natürlich auch selber Bilder dafür malen, aber das Bild muss dann wieder die Größe der Schablone haben und wenn man es kleiner kopiert, kann man es kaum noch erkennen. Dann muss es noch laminiert werden, weil die Kinder auch oftmals Speichelfluss haben. Und dadurch geht an der Qualität und Kreativität schon viel verloren. Ich habe dann einfach mal einen roten Punkt darauf gemacht und gesagt: „Jetzt ist auf dem Feld das.“ Und in spontanen Situationen funktioniert das dann auch. Das ist dann auch wirklich oft verblüffend für mich. Am Anfang überlegt man sich ja immer, wie man das Feld am besten markiert, damit sich der Schüler oder die Schülerin das gut einprägen kann. Und das ist dann manchmal ganz überflüssig, weil sie dann ganz genau wussten, was wo zu finden ist. ... Und beim Aladin hat man verschiedene Ebenen und ein großer Vorteil ist, dass man bei jedem Feld wieder eine Unterebene eingeben kann. Und das Neueste ist, dass man von der untersten Ebene ganz schnell wieder auf die oberste Ebene kommen kann.

I.: Hat die Schülerin denn auch spezielle Ebenen für Unterrichtssituationen, z. B. bestimmte Unterrichtsfächer oder aktuelle Unterrichtsthemen, die dann je nach Thema belegt werden?

B.: Ja, das hat sie schon. Wobei wir von der Systematik der Schülerin ausgegangen sind. Das Mainzelmännchen war dann „ich möchte“, irgendwann kam dann „ich möchte lesen“ dazu und daraus entstand dann die Ebene „Deutschunterricht“. Im Moment bin ich dabei, parallel dazu eine neue Ebene zu erschließen und versuche, die Symbole, die ich mit der Schülerin schon aufgebaut habe, so zu übernehmen und dann in eine andere Ebene zu packen. Also man kann praktisch „Schülerin“ eingeben und dann die „1“ und dann hat man die Ebene mit den ganzen Unterebenen für die Schülerin. Und jetzt habe ich einfach eine „2“ eingegeben und versuche dort, systematisch vorzugehen. Aber diese Arbeit kostet Zeit. Da würde es mir helfen, dass man nicht nur einzelne Felder auf die Ebenen packen kann, sondern komplette Gruppen. Aber so ist das. Einen kleinen Haken hat jedes System. Und diese Geräte sind so empfindlich wie normale Computer auch. Vor einem halben Jahr hatten wir einen Fehler, da ging fast gar nichts mehr. Da habe ich zuerst noch selber versucht, etwas dran zu ändern, habe ihn dann aber doch eingeschickt. Und auch die Firma war ratlos, einen solchen Fehler hätten sie noch nie gehabt. Am Anfang fanden die Schüler das total witzig, wenn da nur noch irgendwelche Stammeltöne kamen, aber als dann überhaupt nichts mehr kam, fanden sie es auch schade. Es lag dann auch ein bisschen daran, dass die Schülerin schon gut programmieren konnte, aber mit der Programmierung dann auch noch nicht zufrieden war und dann auch in andere Systeme hineinging. Dann stellt sich die Frage, inwieweit man sie Ausprobieren zulässt, aber andererseits fand ich es zum einen für ihre Motivation unheimlich gut und zum anderen auch für ihre Kompetenz. Sie hatte dann auch selbst ihrer Mutter gezeigt, wie sie mit dem Gerät umzugehen hat. Und das fand ich natürlich super. Und auch den Geschwistern hat sie das ganz stolz gezeigt. Nur wenn sie den Computer mehr als zwei Tage hintereinander zu Hause hatte, war er dann irgendwie hinüber. Meistens sind das dann Fehler, die man nur noch durch Neustart beheben kann, manchmal aber auch größere Fehler.

http://www.foepaed.net

Das macht man dann ein paar Mal mit und irgendwann kommt man selber dann an den Punkt, wo man überlegt: „Ist es noch sinnvoll, ihr den Computer mit nach Hause zu geben?“ Und wenn man weiß, dass sie das Gerät zum Spielen nutzt, und für die anderen Geschwister ist das sicherlich auch witzig, dann gibt man ihr den Computer natürlich mit. Aber dafür ist der Computer dann wieder für den Unterricht lahm gelegt. Also da trifft man immer wieder auf Widersprüche. Da muss man immer wieder schauen und abwägen. Aber ich finde schon ganz gut, dass es diese elektronischen Kommunikationshilfen gibt. Es ist auch immer ganz witzig, sich da rein zu arbeiten. Am Anfang wusste ich überhaupt noch nicht, dass es überhaupt Sprachcomputer gibt. Als erstes habe ich dann einen DigiVox kennengelernt, dann den Alphatalker und später dann das Aladin System. Am Anfang war ich immer drauf angewiesen, was für die Kinder bestellt worden war, weil ich das selber nicht beantragt hatte. Und jedes Mal war ich von jedem System superbegeistert. Und es gab immer wieder etwas Neues, was ich noch nicht kannte. Und es machte mir selber auch unheimlich Spaß, da herum zu tüfteln und auszuprobieren. Oft saß ich ein ganzes Wochenende dabei, um alles Mögliche damit auszuprobieren – die Gefahr besteht dann schnell, dass man andere Sachen darüber vergisst.Und die einfachsten Sachen finde ich für die Praxis schon ganz hilfreich, zumindest um die Schüler überhaupt erst einmal heranzuführen. Aber was mich zum Beispiel beim BIGmack stört, ist, dass er so unheimlich teuer ist. Für dieses Gerät 300 DM zu bezahlen, ist einfach unverschämt. Da arbeite ich lieber mit normalen kleinen Aufnahmegeräten, die um ein Vielfaches günstiger sind und in etwa die gleichen Funktionen haben. Da muss man einfach etwas kreativ werden. Und faszinierend finde ich auch die vielfältigen Schalter, die es mittlerweile gibt, die man dann auch für die Umweltsteuerung benutzen kann. Es ist schon ein sehr vielfältiges Gebiet, das sich sicherlich in der nächsten Zeit sehr stark weiterentwickeln wird und in den Schulen bestimmt immer mehr zum Einsatz kommen wird.

I.: Ich bedanke mich sehr herzlich bei Ihnen für dieses Gespräch!

http://www.foepaed.net